



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Inês Portela Pastor

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos
do Ensino Básico

Por entre as Brumas da Memória: A evolução dos direitos sociais e civis das mulheres e
crianças desde a implantação da República até aos nossos dias

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professora Doutora Alexandra Esteves

agosto de 2017

Agradecimentos

À Professora Doutora Alexandra Esteves, pela orientação, partilha do saber, disponibilidade e tempo dedicado.

À Dra. Isabel Alçada, pela disponibilidade e simpatia.

À Professora M. Anunciação Portela e ao Dr. Neiva Marques pela dedicação e tempo.

À minha colega e amiga, que de uma forma ou outra, contribuiu com conversas e bibliografia.

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito de uma intervenção pedagógica levada a cabo numa turma do 6º ano de escolaridade, na disciplina de História e Geografia de Portugal, envolvendo crianças com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos.

Os direitos e deveres da mulher e da criança têm sido, ao longo do último século, um dos temas de maior desenvolvimento político, com consequências de grande magnitude a nível social e económico. Não obstante as visíveis mudanças que foram surgindo ao longo dos anos, é inegável que ainda há um longo caminho a percorrer no que toca à igualdade de direitos entre homens e mulheres e à proteção das crianças.

Nas escolas, mais especificamente na disciplina de História e Geografia de Portugal, este é um tema que é lecionado de uma forma superficial, nunca de forma autónoma, mas sim associado a um outro tema “maior”. Assim, o objetivo deste trabalho passa por aprofundar esta questão, tentando perceber qual é a impressão dos alunos sobre o assunto nos dias de hoje e no tempo dos seus antepassados.

Com isto, pretende-se sensibilizar os alunos para a importância do tema dos direitos (e deveres) da mulher e criança, a evolução sofrida desde o tempo das suas bisavós até aos nossos dias, e, não menos importante, o facto de nem sempre as alterações legislativas neste ramo serem seguidas de uma alteração de mentalidades, o que faz com que por vezes o progresso não seja visível em todo lado nem ao mesmo tempo.

Palavras-chave: mulheres; crianças; direitos sociais e civis; Primeira República; século XX.

Abstract

This study was developed as part of an educational intervention carried out in a 6th grade class, in History and Geography of Portugal, involving children aged 11 to 12 years.

Women's and children's rights and duties have been, for the last century, one of the most developed subjects in politics, with great social and economic consequences. Despite of the visible changes that have emerged over the years, it is undeniable that there is still a long way to go in terms of equal rights for women and men and child protection.

In schools, more specifically in History and Geography of Portugal, this is a subject that is taught in a superficial level, never in an autonomous way, but rather associated with another "bigger" subject-matter. Thus, the objective of this work is to deepen this question, trying to understand what is the impression of the students on the subject nowadays and in the time of their ancestors.

Hereupon, it is intended to sensitize students to the importance of women's and children's rights (and duties) subject, the evolution suffered from the time of their grand grandmothers to the present day, and the fact that legislative changes in this field are not always followed by a change of mentalities, which sometimes makes progress not visible everywhere or at the same time.

Word-keys: women; Children; social and civil rights; Portugal History

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice	vi
Lista de abreviaturas e siglas	ix
Introdução	1
Parte I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada	3
Capítulo 1 – Caracterização do contexto educativo e da turma	4
1. Enquadramento da PES	4
2. Caracterização do meio envolvente e da escola	4
3. Caracterização da turma	5
Capítulo 2 – Reflexão do percurso pelas quatro áreas disciplinares	7
1. Português.....	7
2. História e Geografia de Portugal	9
3. Ciências Naturais.....	11
4. Matemática.....	12
Capítulo 3 – Justificação da área de investigação	14
Parte II – Trabalho de investigação	15
Organização do trabalho de investigação	16
Capítulo 1 – Introdução	16
1. Pertinência do tema	17
2. Orientação para o problema	18
Capítulo 2 – Revisão de literatura	19

1. Para uma História dos direitos e deveres.....	19
2. Os direitos e deveres da criança.....	20
2.1. na Primeira República	20
2.2. no Estado Novo	22
2.3. no século XXI	24
3. Os direitos e deveres da mulher.....	25
3.1. na Primeira República	25
3.2. no Estado Novo	28
3.3. Nos finais do século XX e no século XXI	32
4. O ensino da História e Geografia de Portugal	35
Capítulo 3 – Metodologia	39
1. Opções metodológicas gerais.....	39
2. A turma (participantes)	41
3. Procedimentos.....	42
4. Recolha de dados.....	44
4.1 Observação participante.....	44
4.2 Questionários.....	46
4.3 Entrevistas semiestruturadas	46
4.4 Documentos.....	47
4.5 Meios audiovisuais.....	47
5. Análise de dados.....	47
6. Delineamento e calendarização do estudo	49
Capítulo 4 – Apresentação e interpretação da intervenção didática	51
1. Organização da intervenção didática	51

2. Primeira etapa – Entrevista	52
3. Segunda etapa – Direitos Universais	53
4. Terceira etapa – Questões à Dra. Isabel Alçada e reflexão	55
Capítulo 5 – Conclusões.....	56
1. Principais conclusões do estudo.....	56
2. Limitações do estudo e recomendações para futuras intervenções	59
Parte III – Reflexão final.....	61
1. Reflexão final do percurso académico	62
Bibliografia.....	65
Apêndices	72
Apêndice 1	72
Apêndice 2	72
Apêndice 3	73

Lista de abreviaturas e siglas

CRP - Constituição da República Portuguesa

EB – Escola Básica

JI – Jardim de Infância

PCT – Plano Curricular de Turma

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PES II – Prática de Ensino Supervisionada, do segundo ciclo

POC – Professor Orientador Cooperante

UE – União Europeia

Introdução

O presente trabalho está dividido em três partes, sendo cada uma delas composta por vários capítulos.

Na Parte I, referente à Prática de Ensino Supervisionada, começa-se por fazer um enquadramento deste modelo de ensino. Ao longo do primeiro capítulo, aborda-se a caracterização do meio envolvente do contexto educativo, da escola e da turma. Já no segundo capítulo reflete-se sobre o percurso pelas quatro áreas disciplinares lecionadas durante o PES, sendo elas Português, História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais e Matemática. No terceiro capítulo, justifica-se a escolha da área de investigação: História e Geografia de Portugal.

A Parte II deste relatório é dedicada ao trabalho de investigação, ou seja, “A evolução dos direitos sociais e civis das mulheres e crianças desde a implantação da República até aos nossos dias”. No primeiro capítulo, explica-se a pertinência do tema, bem como a orientação para a problemática que lhe é inerente. No capítulo segundo, analisam-se os direitos e deveres da mulher e da criança em determinados períodos históricos – Primeira República, Estado Novo e Século XXI – e ainda o ensino em Portugal, mais concretamente a disciplina de História e Geografia de Portugal e o papel do docente. No terceiro capítulo, descrevem-se as metodologias utilizadas na elaboração do trabalho: as turmas participantes e os procedimentos utilizados; a recolha de dados e tudo o que a mesma compreende (observações, questionários, entrevistas, documentos e meios audiovisuais); seguidamente, a análise desses mesmos dados; e, por último, o delineamento e calendarização do estudo. O capítulo seguinte destina-se à apresentação e interpretação da intervenção didática. Nele, descreve-se a organização da intervenção didática e as três etapas que a compõem: 1 – a entrevista; 2 – direitos universais; 3 – a apresentação do vídeo de Isabel Alçada e respetivas questões. No quinto capítulo desta segunda parte do Relatório, apontam-se as principais conclusões do estudo, bem como as limitações que o mesmo apresenta e recomendações para futuras intervenções.

Na terceira e última parte deste Relatório final de Mestrado, expõe-se uma reflexão global sobre todo o percurso académico, desde o primeiro ano de licenciatura na Universidade de Aveiro até à conclusão de mestrado na ESE de Viana do Castelo.

Parte I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

Capítulo 1 – Caracterização do contexto educativo e da turma

O presente capítulo destina-se à caracterização do contexto educativo e da turma, realçando-se o enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), a caracterização do meio envolvente e da escola e a caracterização da turma.

1. Enquadramento da PES

Esta unidade curricular (UC), Prática Pedagógica Supervisionada II (PES), inserida no Mestrado do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, no segundo ano do segundo semestre, está direcionada para a realização de um estágio numa escola do 2.º ciclo do ensino básico.

Pretende-se que os mestrandos planifiquem, implementem, avaliem e reflitam sobre as suas práticas com alunos do 2º ciclo do ensino básico aplicando os seus conhecimentos de conteúdo, didático e curricular nas áreas disciplinares para as quais estarão habilitados: Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal (Programa da Unidade Curricular, 2016).

O estágio no 2.º ciclo desenvolveu-se em pares pedagógicos, iniciando-se com três semanas de observação, e incluiu oito semanas de regência (quatro semanas na área de Matemática e Ciências; quatro semanas na área de Português e História e Geografia de Portugal) e, se necessário, mais duas semanas que poderiam ser utilizadas para recolher dados ainda necessários para a realização do relatório final.

2. Caracterização do meio envolvente e da escola

A escola onde se desenvolveu a PES II é uma instituição pública, inserida num Agrupamento de Escolas, localizada numa freguesia pertencente ao concelho de Viana do Castelo. A escola funciona como atual sede do agrupamento e abrange diversos anos de escolaridade, do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico, Secundário, Profissional e Vocacional. O estabelecimento de ensino onde decorreu a intervenção situa-se no meio rural, próximo do litoral. A região onde se encontra tem como principais atividades

económicas a agricultura, o comércio e a indústria têxtil. Os últimos registos evidenciam uma certa expansão industrial e um aumento da sua densidade demográfica.

Em termos arquitetónicos, a escola apresenta uma dimensão significativa, distribuída por seis edifícios, denominados blocos, e um ginásio. O bloco principal é composto pela biblioteca, uma sala de Educação Musical, uma sala de reuniões com possibilidade de realizar videoconferências, sala de professores com bar, receção, reprografia e serviços administrativos. Um outro bloco é composto por bar, sala de convívio dos alunos e cantina. Os restantes blocos são constituídos por diversas salas de aulas, incluindo salas específicas para o ensino de disciplinas mais práticas, como laboratórios de Ciências Naturais e Físico-Química, oficinas de Educação Tecnológica e salas de Educação Visual. No exterior, a instituição proporciona espaços de lazer para os alunos passarem os seus tempos livres, como campo de futebol e campo de basquete.

A escola está bem equipada de serviços de multimédia, a maioria das salas tinha quadros interativos, computadores, leitores de CD e DVD, projetores e *wi-fi*.

3. Caracterização da turma

A turma onde se desenvolveu o presente estudo era do 6º ano de escolaridade, constituída por vinte alunos, sendo dez raparigas e dez rapazes, com idades compreendidas entre os onze e treze anos de idade.

A caracterização que se segue contém informações retiradas do documento “Projeto Curricular de Turma” (PCT), que me foi disponibilizado pela Diretora de Turma, assim como anotações resultantes da prática pedagógica.

No entanto, como tinha quatro turmas distintas, a minha observação sobre a turma em questão incidirá apenas sobre as aulas de História e Geografia de Portugal.

A turma revelava bom comportamento, pontualidade e assiduidade. Na sua maioria, demonstrava falta de motivação e interesse pelos temas em estudo e uma minoria apresentava falta de responsabilidade principalmente na entrega e realização de trabalhos.

De acordo com o “Projeto Curricular de Turma”, no “Perfil Pedagógico” foram considerados os seguintes grupos para caracterizar a turma: “Alunos com dificuldades de

aprendizagem”, “Alunos com problemas comportamentais (atenção, concentração e autodisciplina), “Alunos com falta de hábitos de estudo e métodos de trabalho” e “Alunos com bom desempenho escolar”.

Para os alunos com dificuldades de aprendizagem foi proposto como estratégia atender aos seguintes aspetos: valorizar a participação oral e escrita; a autonomia; a responsabilidade; o espírito de iniciativa e de cooperação; prestar apoio individualizado, sempre que possível; realizar fichas de trabalho para a consolidação de conhecimentos; incentivar a expressão de dúvidas e dificuldades; fomentar a realização de trabalhos de grupo/individuais e aulas de apoio.

Para aqueles alunos com problemas comportamentais foram delineadas as seguintes estratégias: procurar um lugar favorável na planta de turma (por exemplo perto do professor ou de um aluno..., afastá-lo de colegas com os quais se distrai mais facilmente...); e motivar a participação oral e escrita.

De forma a colmatar a falta de hábitos de estudo e métodos de trabalho, apelava-se à persistência e ao esforço dos alunos.

Para os alunos com bom desempenho escolar foi proposto como estratégia tomar em consideração os seguintes parâmetros: incentivar a pesquisa autónoma de informação sobre os conteúdos, apelar à realização de trabalhos extra e estimular a noção de entreajuda com os colegas que revelam mais dificuldades.

A turma tinha apoio educativo a Matemática, Português e Inglês. No que concerne a retenções de ano, dois discentes tinham sido alvo de reprovação escolar no primeiro ciclo, um no quarto ano de escolaridade e outro no segundo ano de escolaridade.

No que diz respeito a questões de saúde, é de salientar que três discentes apresentavam anafilaxia, reação alérgica (não identificada no PCT) e um aluno apresenta síndrome nefrótica.

Em relação aos pais dos discentes, o intervalo de idade era compreendido entre trinta e três anos e os cinquenta e cinco anos de idade, sendo que a maioria estava compreendida entre quarenta e três e quarenta e seis anos. Exerciam profissões maioritariamente ligadas ao setor secundário, como, por exemplo, mecânicos, empregadas

de café/domésticas e alguns desempregados. Quanto às habilitações literárias a maioria dos pais concluiu o 3.º ciclo e os que frequentaram o ensino secundário ficaram pelo 10.º e 11.º anos, apenas três eram licenciados e um tinha o grau de mestre.

A nível económico, treze alunos eram abrangidos por escalões: cinco pelo escalão A e oito pelo escalão B.

Relativamente a questões familiares, o Projeto Curricular de Turma não apresenta quaisquer observações.

Desta forma, no que concerne à área de História e Geografia de Portugal, os alunos evidenciavam poucas estruturas de pensamento, motivação para a disciplina, participação e interesse pelas temáticas. Em contrapartida, todos os alunos apresentavam bom comportamento.

Capítulo 2 – Reflexão do percurso pelas quatro áreas disciplinares

No âmbito da PES II, foram lecionadas as quatro disciplinas referentes ao 2.º ciclo do Ensino Básico, sendo que cada área teve como período de regência quatro semanas.

Desta forma, apresentam-se as reflexões sobre uma aula de cada uma das disciplinas lecionadas.

1. Português

A aula selecionada teve como principais conteúdos “Ortografia e caligrafia”, tendo sido trabalhadas as regras de ortografia e de acentuação, “Interação discursiva” e “Produção de texto”.

Esta aula iniciou-se da forma a que os alunos já estavam habituados, ou seja, com a abertura da lição por parte de um aluno.

De seguida, deu-se início ao desenvolvimento da aula com a apresentação da adaptação do jogo “Buzz” para um *quiz* com o tema “A grafia correta de algumas palavras”. Neste jogo, são apresentadas algumas das situações gráficas que mais erros ortográficos provocam. O jogo foi projetado no quadro interativo, onde eram apresentadas diferentes situações

gráficas e os alunos selecionavam a resposta correta através da apresentação de um cartão de cor que correspondia à resposta que pensavam estar correta. A resposta mais votada era selecionada no quadro interativo e independentemente de estar correta ou não, era analisada com exemplos e explicação. Para concluir esta atividade, foram indicadas aos alunos as páginas do manual onde poderiam consultar os casos trabalhados e conhecer novas situações.

Esta atividade lúdica deu a conhecer aos alunos a forma como se escrevem algumas palavras e facilitou a memorização destes casos. Assim, para além de motivação de aprendizagem, o jogo funcionou como uma forma de articular a continuidade da aula. Como este tipo de atividade era diferente do que estavam habituados, constituiu um momento de novidade e curiosidade pelo desenrolar da aula.

De seguida, foi feita uma chuva de ideias sobre o que representa para os alunos a palavra “Mãe”. As ideias foram registadas no quadro e no caderno diário.

Ainda dentro do tema “Mãe”, estabeleceu-se um diálogo com os alunos, pois na véspera tinha-se celebrado o “dia da Mãe”. Com este diálogo pretendeu-se, sobretudo, a partilha de ideias, mas também estabelecer uma empatia e interação com a estagiária.

Após este momento, que serviu como atividade de pré-leitura, foi apresentado o livro “Mãe, Querida Mãe!” e a autora do mesmo, Luísa Ducla Soares.

O livro foi projetado no quadro interativo para que todos os alunos pudessem acompanhar a leitura e as ilustrações. A professora utilizou a última frase da obra, “A minha mãe que parece mesmo...”, para questionar os alunos como descrevem a sua mãe e de seguida introduzir o retrato.

Ao longo deste pequeno diálogo, os alunos fizeram verbalmente o retrato físico e psicológico da mãe, pondo em prática a oralidade.

Após analisadas as características e componentes do retrato, foi apresentada a atividade, em forma de jogo, “Quem é quem?” relacionada com este conteúdo.

Para este jogo, os alunos participavam em pares e foram fixadas no quadro diferentes imagens de retratos que reproduzem quadros de pintores. Dava-se a cada par uma imagem igual à fixada no quadro. Cada par teria de escrever o retrato físico e psicológico consoante

a imagem do quadro que tinham. Quando todos terminaram, cada par apresentava o seu registo e os restantes colegas teriam de adivinhar a que quadro dizia respeito a descrição ouvida.

No decorrer da atividade, os alunos demonstraram especial interesse na construção e no produto final. Ao longo deste momento, pretendeu-se proporcionar a oportunidade aos alunos de entrarem em contacto com este tipo de arte, uma vez que tinham de analisar o quadro para elaborar o texto descritivo, conhecer alguns nomes, ainda que provavelmente não os tenham fixado, e aguçar a sensibilidade pela arte. Esta inter-relação entre o português e a arte permite que os alunos se apercebam de que os saberes ~~da disciplina~~ não são estanques.

Para concluir a aula, a professora procedeu à rotina habitual de escrever o sumário e entregou uma ficha, como trabalho de casa, onde deviam completar a frase “A minha mãe que parece mesmo...” e a ilustração na moldura (apêndice 1).

De uma forma geral, a aula foi dinâmica, as atividades tinham entre si um fio condutor e verificou-se que as estratégias e os recursos utilizados foram uma mais-valia para o bom desenvolvimento da aula.

2. História e Geografia de Portugal

A aula selecionada foi a primeira aula lecionada pela professora estagiária e por essa razão fez-se uma breve apresentação, apelando aos alunos para que fossem mais participativos, uma vez que esta turma era pouco dinâmica.

A presente aula tinha como objetivo dar continuidade ao estudo do tema “Estado Novo”, mais concretamente dar a conhecer e compreender a manutenção do colonialismo português, a Guerra Colonial e o 25 de Abril de 1974.

Para facilitar a compreensão e aprendizagem dos novos conteúdos foi feita uma breve revisão dos temas lecionados na aula anterior. Esta estratégia possibilitou que os alunos tivessem a perceção de que os acontecimentos históricos têm ligação entre si, causa-efeito, e que nada aconteceu por acaso.

Após a revisão, deu-se início ao tema a Guerra Colonial, questionando os alunos sobre o que para eles teria sido esta guerra através da desconstrução da própria palavra. Para a abordagem deste tema, foi projetado, e posteriormente entregue aos alunos, um mapa que lhes permitia identificar e localizar as colónias portuguesas e os palcos de guerra. Recorreu-se também à visualização de um vídeo no qual, através do discurso de António Oliveira Salazar, se verifica a intenção de resistir pela força aos movimentos de libertação nas colónias africanas.

Durante a abordagem da organização das colónias portuguesas africanas em movimentos de libertação, recorreu-se novamente à projeção do mapa para os localizar e registar no quadro e copiar no caderno.

Para concluir o estudo sobre a Guerra Colonial, foi proposto aos alunos uma reflexão sobre a duração desta guerra e as repercussões na vida quotidiana dos portugueses durante treze anos.

Com esta reflexão, os alunos apercebem-se do imenso tempo que terá sido e consequentemente dos danos que poderiam ter causado às famílias e também os sentimentos de frustração e revolta que se sentiam no país.

Em consequência desta conversa, os alunos poderão entender melhor a necessidade e o porquê de formação do MFA, o qual tinha como intenção encontrar uma solução política para a guerra e demonstrar o descontentamento pela situação.

Quando abordado o MFA, foram também apresentadas aos alunos outras formas que a população utilizou para demonstrar os sentimentos de revolta, através de canções, poemas, teatro de revista, cinema e alguns programas de rádio e televisão que demonstravam a oposição ao regime. Desta forma, foi distribuída aos alunos a letra da canção de José Afonso, “Menina dos olhos tristes” e posteriormente analisada através de uma ficha.

E assim se concluiu a aula que havia sido programada sobre o estudo da manutenção do colonialismo português e a Guerra Colonial. Contudo, ainda restava algum tempo de aula, optou-se por avançar para a aula seguinte, uma vez que as planificações já estavam preparadas, e iniciar o tema “O 25 de Abril de 1974”.

A abordagem deste novo tema iniciou-se interrogando os alunos sobre o que sabiam deste golpe militar, pois o professor cooperante já tinha solicitado um trabalho sobre este tema e tinha-se celebrado este dia na semana anterior.

Este momento, para além de servir como introdução ao tema, teve também como objetivo desenvolver algumas capacidades, como a comunicação aluno-professor e aluno-aluno, assim como a exposição e concretização de saberes.

Para finalizar a exposição dos conhecimentos prévios dos alunos, exploraram-se documentos do manual.

De um modo geral, foi visível a curiosidade em perceber como se iria desenrolar a aula e a melhoria da participação dos alunos, ainda que bastante tímidos.

É de salientar a capacidade da professora estagiária de dar continuidade à aula, uma vez que o que estava planificado tinha terminado antes do fim da aula e a preocupação na apresentação de recursos diversificados e fidedignos com o intuito de proporcionar aprendizagens significativas e motivantes.

3. Ciência Naturais

A aula selecionada, com duração de quarenta e cinco minutos, tinha como objetivos principais conhecer e analisar a diversidade nas plantas, assim como compreender a importância da proteção da diversidade vegetal.

Esta aula iniciou-se com a apresentação e análise dos mapas de conceitos, elaborados pelos alunos em casa, sobre a constituição das plantas com e sem flor. No decorrer da exploração dos mapas de conceitos, deu-se primazia a uma interação aluno-aluno, possibilitando a partilha e discussão de ideias de forma a obter um mapa de conceitos mais completo.

Para que a turma relembresse os conceitos, fator abiótico – luz e fototropismo, foi-lhes apresentado o problema/dúvida do Vicente (apêndice 2). Para a resolução desta questão colocada pela personagem, o Vicente, os alunos são obrigados a recordar os conceitos acima referidos. Este instrumento didático-pedagógico, apresentado como um desafio aos alunos, permitiu lembrar e consolidar os conteúdos lecionados e em simultâneo

desenvolver a capacidade de pesquisa de forma individual. Durante a apresentação da tarefa, os alunos mostraram entusiasmo e interesse em encontrar solução para a questão do Vicente.

Posteriormente, foi introduzido o tema diversidade das plantas e a diversidade em Portugal, através de algumas questões. Após a exploração destes conteúdos, os alunos resolvem algumas tarefas, propostas pelo manual, de compreensão e consolidação dos conceitos.

De seguida, foi apresentado um áudio sobre a biodiversidade em Portugal. Ao longo da audição, os alunos deviam anotar aspetos que consideravam importantes e responder a algumas questões sobre o tema.

Posteriormente, apresentou-se aos alunos um desafio, apresentado em forma de missão: “A Biodiversidade no nosso planeta está a desaparecer, a tua missão é descobrir quem está por trás deste crime contra o planeta!”. Para esta atividade, os alunos agruparam-se em pares e pretendia-se que exemplificassem ações antrópicas que podem afetar a biodiversidade vegetal, propusessem medidas que visem promover a biodiversidade vegetal e que concluíssem a importância da proteção da biodiversidade vegetal. A forma como se apresentou a atividade, em forma de desafio e missão, revelou-se uma boa forma de motivação e interesse pelo tema.

Em suma, a aula correu bem, demonstrando-se que as estratégias foram adequadas e que os conteúdos foram compreendidos e assimilados, dado o empenho, motivação e interesse dos alunos ao longo da aula.

4. Matemática

A aula selecionada teve como conteúdo principal organização e tratamento de dados através da representação e tratamento de variáveis quantitativas e qualitativas, gráficos circulares, análise de conjuntos de dados a partir da média, moda e amplitude e, por último, dar resposta a problemas envolvendo dados representados de diferentes formas.

Com base nas observações das aulas do professor cooperante, optou-se por iniciar a aula com a escrita do sumário no início, rever oralmente os conteúdos abordados na aula anterior através de questões e adotar uma metodologia que fosse acessível a todos os alunos.

A aula iniciou-se com a correção dos trabalhos de casa. Para cada questão selecionou-se um aluno para responder. Quando a resposta não estava correta ou não era a mais adequada, solicitava-se a um outro aluno que corrigisse ou completasse a resposta. Aproveitava-se este momento para refletir com os alunos sobre a correção e consequentemente a consolidação dos conteúdos. Quando as respostas eram mais complexas, os alunos tinham de registar no quadro e explicar os registos à turma.

A estratégia de o aluno explicar à turma ou a um colega é uma ação que privilegia o desenvolvimento das relações aluno-aluno e o facto de terem de explicar o raciocínio implica que aprendem a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas.

Após a correção do trabalho de casa, foi introduzida uma atividade que possibilitou a explicação do que é a frequência absoluta e como se procede. Para esta atividade foi pedido aos alunos que escrevessem a sua idade num post-it e que colassem no quadro. Assim que todas as idades estavam fixadas no quadro, procedeu-se ao diálogo com os alunos, de forma a mostrar a importância de organizar os dados numa tabela (idade, contagem, frequência absoluta/total).

Com esta atividade, pretendia-se que os alunos, através do exemplo, percebessem o que é a frequência absoluta e a sua finalidade. Posteriormente, esta atividade também serviu para questionar os alunos sobre a moda, a média, os extremos e a amplitude.

De seguida, foi feita a revisão das diferentes formas de apresentar os dados recolhidos, para, posteriormente, introduzir um método novo, o gráfico circular.

Com base numa tabela de frequências, foi construído, pela professora estagiária, um gráfico circular. À medida que o produzia ia explicando o processo de construção. Após a conclusão do gráfico, os alunos realizam, de forma individual, duas tarefas, enquanto a professora estagiária circulava pela sala para dar apoio aos alunos.

No cômputo geral, a aula foi bastante produtiva e dinâmica, uma vez que os alunos se mostraram participativos e motivados. Acrescenta-se como aspeto positivo o *feedback* e o desenvolvimento das capacidades de comunicação e do raciocínio matemático.

Capítulo 3 – Justificação da área de investigação

A minha escolha por esta área de investigação, a de História e Geografia de Portugal, deve-se ao facto de eu ser uma pessoa extremamente curiosa, pelo que desde muito cedo a História tem sido a temática que mais interesse tem despertado em mim.

Esta mesma curiosidade intrínseca leva-me a querer aprender e saber mais sobre História, motiva-me a querer despertar esse mesmo interesse nos alunos.

Por outro lado, vi nesta área uma oportunidade de desafiar o estigma de as aulas de História serem consideradas aborrecidas e massudas pelos alunos, uma vez que, na maioria dos casos, os obriga à memorização dos factos em vez da sua compreensão. Assim, parte da minha motivação na escolha desta área foi o de reverter este problema e fazer com que os alunos passassem a compreender História como uma série de acontecimento interligados, utilizando diferentes recursos em sala de aula.

O estudo de História dá-nos conhecimento sobre as motivações que levaram ao estado presente das coisas, nomeadamente nos contextos político-sociais de determinada época em relação aos tempos de hoje. Este conhecimento permitiu o estudo sobre a evolução dos direitos e deveres da criança e da mulher desde a Primeira República até aos dias de hoje.

Parte II – Trabalho de investigação

Organização do trabalho de investigação

A segunda parte deste trabalho de investigação está organizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, apresenta-se a orientação para o problema, identificando-se o problema assim como as questões orientadoras da investigação e a pertinência do tema, referindo a importância da abordagem sobre os direitos e deveres da criança e da mulher.

O segundo capítulo diz respeito à revisão de literatura, na qual é feito um levantamento e síntese da produção científica sobre o tema em estudo. Numa primeira fase, dá-se a conhecer a história dos direitos e deveres. Posteriormente, são expostos os direitos e deveres da criança, divididos em três pontos que distinguem três épocas: a Primeira República, o Estado Novo e o século XXI. Após esta análise, segue-se a exposição dos direitos e deveres da criança, igualmente divididos em três fases: Primeira República, Estado Novo e século XXI. Neste capítulo, é igualmente apresentado o ensino da História e Geografia de Portugal, abordando a didática e o papel do professor em sala de aula.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação da metodologia de investigação utilizada para o desenvolvimento do presente estudo. Este capítulo divide-se em seis pontos: opções metodológicas; a turma enquanto participante do estudo; procedimentos; diferentes métodos de recolha de dados (observação participante, questionários, entrevistas semiestruturadas, documentos e meios audiovisuais); análise de dados e delineamento e calendarização do estudo.

O penúltimo capítulo destina-se à apresentação e interpretação da intervenção didática. Debruça-se sobre a organização da intervenção didática, assim como a descrição e análise das aulas lecionadas que faziam parte do estudo, seguindo-se a análise dos questionários finais e do vídeo.

Por último, são apresentadas as conclusões do estudo e as suas limitações e recomendações.

Capítulo 1 – Introdução

Neste capítulo, apresenta-se a pertinência do tema, justificando a importância de o abordar durante a prática pedagógica, assim como a orientação para o problema, destacando as questões orientadoras.

1. Pertinência do tema

Na área de História, considera-se importante ensinar acontecimentos significativos do passado, expondo a diversidade de sociedades e mundos, de forma a promover maior compreensão sobre as tradições e mudanças, promovendo valores como a tolerância, respeito e solidariedade, com a intenção de alcançar um mundo mais fraterno e coeso (Moreira, 2001). Desta forma, o ensino de História, segundo a perspectiva de Chaffer e Taylor (1984, citado por Moreira, 2001, p. 34) deve contribuir para estruturação da memória coletiva e para a formação integral dos jovens.

Acrescenta-se ainda que, de acordo com o Programa de História e Geografia (ME, 1991), a realização de trabalhos escritos de pequena ou grande dimensão, como, por exemplo, questionários de respostas mais ou menos estruturadas, permitirá avaliar o domínio e aquisição de conceitos; a realização, pelos alunos, de pequenas entrevistas, a aplicação de inquéritos e a participação em discussões, permitem avaliar a transferência das aquisições efetuadas.

Posto isto, o Ministério da Educação (1991) propõe a adoção de estratégias, atividades e recursos diversificados ao nível da didática da disciplina. Contudo, é necessário a utilização correta dos recursos didáticos, porque estes não asseguram por si só aprendizagens significativas.

Seguindo estas linhas, e tendo em conta que os direitos da criança e da mulher são de interesse geral e constituem uma das temáticas que, apesar do progresso nas últimas décadas, tem vindo a ser debatida pela sociedade, considera-se importante para a compreensão crítica do presente, para a formação para a cidadania e para a valorização do património cultural (Ribeiro, Nunes, & Cunha, Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal, 2016) o estudo sobre a evolução destes mesmos direitos e deveres em Portugal, como capacidade transversal a desenvolver no segundo ciclo do Ensino Básico.

Apesar de não existir nenhum domínio ou subdomínio, presente nas Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal, que reproduza fielmente o tema direitos e deveres da criança e da mulher, são feitas várias referências, no domínio “Portugal no séc. XX”, que se

relacionam com o tema desta investigação, nomeadamente: indicar as principais medidas de carácter social tomadas durante a Primeira República; salientar o alcance das medidas sociais e educativas tomadas durante a Primeira República; reconhecer nas medidas da Ditadura Militar o fim da liberdade política e o cercear de liberdades individuais; referir os objetivos e a forma de atuação da polícia política, reconhecendo nos meios utilizados o desrespeito pelas liberdades e garantias fundamentais dos cidadãos; reconhecer na atualidade a existência de regimes com características ditatoriais onde diariamente são desrespeitados os Direitos Humanos; reconhecer na Constituição de 1976 a consagração dos direitos e liberdades fundamentais; analisar algumas conquistas, dificuldades e desafios que Portugal enfrenta no nosso tempo; exemplificar progressos verificados nas condições de vida dos portugueses, nomeadamente no maior acesso à saúde e educação; constatar a maior igualdade de géneros existente na atualidade, apesar do caminho que ainda há a percorrer; conhecer outras organizações internacionais em que Portugal se integra; identificar os principais objetivos da criação da ONU; referir alguns dos estados não membros da ONU e identificar algumas das organizações que integram a ONU (Ribeiro A. I., et al., 2016).

Tendo em consideração os pressupostos acima referidos, considerou-se relevante desenvolver um estudo que aprofundasse a questão sobre os direitos e deveres da criança e da mulher, no qual os alunos pudessem desenvolver as suas capacidades de reflexão e compreensão sobre as diferenças sociais, tanto em Portugal como noutros países, através do conhecimento histórico da evolução destes mesmos direitos e deveres do seu país.

2. Orientação para o problema

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, o estudo desenvolveu-se numa turma do sexto ano de escolaridade, com o intuito de conhecer a perceção dos alunos e, consequentemente, originar uma reflexão sobre o tema em estudo, os direitos e deveres das crianças e da mulher, desde a Primeira República até aos dias de hoje.

Posto isto, foram definidos os seguintes objetivos orientadores:

1. Conhecer a perceção dos jovens estudantes sobre os direitos das crianças e das mulheres desde a Primeira República até aos dias de hoje;

2. Conhecer a percepção que os alunos têm sobre as vivências dos seus antepassados no que diz respeito a direitos, liberdades e garantias, assim como a sua evolução até aos dias de hoje;
3. Suscitar nos alunos uma reflexão sobre a relevância dessas mesmas mudanças e consciencializá-los da sua importância;
4. Conhecer as principais mudanças, retrocessos e evoluções, a nível político, social e económico dos direitos das crianças e da mulher.

Capítulo 2 – Revisão de literatura

1. Para uma História dos direitos e deveres

Cidadania pode ser vista como a suscetibilidade de ser sujeito de direitos e deveres e de os poder exercer dentro de determinada área territorial, por conta do vínculo jurídico (o de cidadão) que o liga àquele território (o Estado).

Ao longo da História, os direitos e deveres não foram sempre os mesmos, nem iguais para todos os cidadãos, pautando-se por evoluções e retrocessos, próprios de determinada época histórica e contexto sociopolítico vigente na altura.

Em Portugal, a presente constituição, Constituição da República Portuguesa (CRP), foi aprovada dois anos após a revolução que pôs fim ao regime ditatorial, sendo que foi alvo de sete revisões e a última em 2005. Este diploma funciona como a *lex maxima* pelo qual se rege o Estado português e, conseqüentemente, o seu povo. Ali estão consagradas as mais importantes normas no que toca a "direitos, liberdades e garantias" asseguradas aos cidadãos nacionais, sendo de sublinhar dois preceitos:

art.12º (princípio da universalidade) - "todos os cidadãos gozam dos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres consignados na constituição";

art. 13º (princípio da igualdade) - 1 - "Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei." ; 2 - "Ninguém pode ser privilegiado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem,

religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual"

Além de direitos e deveres, a CRP consagra também a estrutura do Estado e das suas instituições, estabelecendo regras que vão desde as atribuições e competências do Presidente da República, às que regem o Governo, a Assembleia da República e os diversos tribunais maiores do nosso sistema judiciário.

A lei constitucional é a lei suprema do Estado português, não podendo qualquer outra lei violar as suas normas, sob pena de invalidade.

2. Os direitos e deveres da criança

2.1. na Primeira República

A República, proclamada a 5 de outubro de 1910, trazia a vontade de inovar e mudar as mentalidades dos portugueses. Esta mudança era feita de diversas formas, com especial foco na instrução e educação dos portugueses.

A Primeira República ficou caracterizada pela sua instabilidade política e, como tal, foram várias as reformas educativas, alvo de acertos e mudanças (Proença, 2016).

A educação republicana, interessada essencialmente na consolidação da mudança, apresenta-se dividida em três ensinos: o ensino geral, especial e o superior. O Ensino Geral contempla o Infantil (3 aos 6), o Primário que se apresenta dividido em três aspetos 1.º grau (7 aos 9); 2.º grau (10 aos 12); crianças anormais e o Secundário (curso geral, 13 aos 16). O Ensino Especial incluiu o Secundário (curso especial, 17 aos 19), o Técnico Elementar, Técnico Complementar e o Profissional. Por último, o Ensino Superior diz respeito às Universidades e Escolas Superiores Especiais (Carvalho, 2001).

Ao encontro do interesse do regime político, a instrução militar preparatória na infância era vista como essencial para preparar a mentalização da necessidade da preparação para o serviço militar. Esta instrução dividia-se em dois graus: o primeiro grau dos sete aos dezasseis anos (com obrigatoriedade a partir dos 10) e o segundo grau dos dezassete até à idade do recrutamento militar (Carvalho, 2001).

O decreto de 29 de março de 1911 indicava que o ensino infantil era facultativo, gratuito e deveria ser instruído de forma harmoniosa entre a professora e a mãe. O ensino infantil, que visava a preparação das crianças para o ensino primário, tinha como objetivos a aquisição elementar de vocabulário, capacidade de leitura, de escrita e de contos que enaltecessem a pátria.

Segundo Alexandra Esteves, nos primórdios do século XX, podemos considerar que, em Portugal, a proteção à infância já se concretizava de três modos: através dos serviços de assistência pública, dos serviços de instrução e dos serviços de justiça (Esteves, no prelo). No ano de 1911, foi elaborada a legislação de menores que se iniciou com o Decreto de 1 de janeiro de 1911. A legislação criou uma comissão para estudar medidas de proteção aos menores, de dezasseis anos de ambos os sexos, que se encontrem em perigo moral ou sejam classificados como pervertidos ou delinquentes.

Na sua maioria, as crianças eram exploradas e alugadas para pedir esmola que de acordo com o legislador, Afonso Costa, estas rendiam, por noite, o sustento suficiente para duas famílias. Para combater todo o tipo de exploração das crianças, criou-se a “Tutoria da Infância e a Federação Nacional dos Amigos e Defensores das Crianças”. A Tutoria teve início com uma instituição em Lisboa, por ser a cidade que tinha mais crianças maltratadas e delinquentes (Esteves, no prelo). Posteriormente, instituíram-se mais casas de correção, duas na região de Lisboa para ambos os sexos, uma em Vila do Conde e outra em Elvas.

No decorrer da legislação, criou-se a “Inspeção Geral dos Serviços de Proteção a Menores”, reorganizaram-se as Tutorias, autorizou-se a criação de novos estabelecimentos de assistência a menores e escolas correcionais.

A Lei de Proteção à Infância, apesar das limitações e críticas, pois muitos pequenos criminosos continuavam presos em cadeias, convivendo com todo o tipo de delinquentes, conduziu ao reconhecimento de um conjunto de direitos das crianças (Tomé, 2010, 481-500).

O que se pode salientar da legislação da Primeira República, no que respeita aos menores foi ter abandonado o critério do discernimento e ter elevado para dezasseis anos a idade necessária para a imputabilidade, isto é a suscetibilidade de ser responsável por atos juridicamente relevantes. As Tutorias e a assistência a menores levaram à diminuição de

jovens e crianças delinquentes. Por sua vez, registou-se um aumento nas casas de correção e de instituições de assistência a menores.

2.2. no Estado Novo

A educação do Estado Novo centra na família, ainda que com auxílio da escola pública ou privada, a responsabilidade da educação e instrução das crianças, visando sempre uma educação direcionada para os valores morais e cívicos de acordo com os princípios católicos. No novo regime defendia-se o regresso da mulher ao lar, desestimulando o seu ingresso na vida profissional e algumas ocupações passam mesmo a ser interditas ao sexo feminino (Vaquinhas, 2011, 129). Assim, a assistência materno-infantil devia ser prestada em casa, o que explica o fim da aposta no ensino infantil público, decidido por Carneiro Pacheco (Esteves, no prelo). Procedeu-se a uma classificação dos pobres: os bons e os maus. Os menores órfãos e abandonados estavam no primeiro grupo e, por isso, só esses seriam merecedores da intervenção estatal.

Em comparação com o ensino republicano, o Estado Novo reduz em dois anos a escolaridade obrigatória e diminui os conteúdos a lecionar.

O ensino primário, de carácter obrigatório, divide-se em dois graus: o elementar para as crianças entre os sete e os doze anos, e o grau complementar para crianças/jovens entre os dez e dezasseis anos (Carreira, 1996). Para além desta divisão, o ensino divide a frequência das escolas em função do sexo e são reconhecidas, pelo governo, as escolas oficiais e privadas.

O grau elementar é de cariz obrigatório para todos os cidadãos de ambos os sexos que sejam fisicamente e mentalmente sãos. Este grau destinava-se a habilitar os alunos a ler, escrever, contar, a compreender fatos da vida quotidiana e a exercer virtudes morais e cívicas, sem esquecer o amor por Portugal.

As crianças eram vistas como os futuros homens e mulheres do país e como “terreno virgem”, no qual o Estado Novo poderia modificar mentalidades em prol dos seus ideais políticos. Desta forma, durante mais de trinta anos, o governo instituiu no sistema educativo do ensino primário o livro único que servia como meio de socialização e tinha como valores

essenciais Deus, Pátria e Família. O livro único assegurava uma educação homogênea e combatia o analfabetismo.

Quanto aos valores familiares, era incutido às crianças o que o modelo da sociedade na altura esperava delas quando fossem adultas. Em casa, a criança devia obediência aos pais, sobretudo à figura paterna. Contrariamente à relação de proximidade que os filhos têm com os pais nos dias de hoje, na sua maioria os laços entre filhos e pais eram distantes e pautavam-se pelo respeito ao pai.

A expectativa depositada nas crianças variava conforme o género, se fossem meninas era-lhes incutido que fossem boas esposas e mães de família, se fossem meninos era-lhes pedido que fossem bons pais de família e bons profissionais para serem capazes de sustentar a família.

O grau complementar diferenciava em função do sexo dos alunos e tem como objetivos prepará-los para prosseguir outros estudos ou elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida familiar e à do meio económico-social a que pertencem, sempre numa perspectiva de amor ao trabalho (Melo, 2017).

Os alunos surdos-mudos eram considerados como anormais e como tal tinham acesso à educação em estabelecimentos específicos, com professores qualificados em ensino especial. A formação destes professores englobava disciplinas como: “psicologia dos anormais” e “pedagogia dos anormais” (Melo, 2017).

Inicialmente e contrariamente ao regime político anterior, a Primeira República, eram admitidos no mercado de trabalho menores depois dos onze anos, se soubessem ler e escrever, porque eram consideradas como mão-de-obra fácil e barata. O trabalho industrial era vedado apenas a menores que não sabiam ler nem escrever.

Posteriormente, surge a preocupação de proteger os menores e com essa preocupação um conjunto de leis se elabora e se publica. Assim sendo, o trabalho industrial só pode ser atribuído a um menor se não tiver uma carga horária pesada e se não exigir muita força física. Interditava-se aos menores os trabalhos noturnos e subterrâneos.

2.3. no século XXI

Ao longo dos anos houve uma preocupação crescente com os cuidados a ter com uma criança. A escolaridade obrigatória aumentou e o trabalho infantil é socialmente, e juridicamente, reprovado.

Contrariamente aos regimes anteriores, a escolaridade obrigatória, em Portugal, é gratuita e atualmente estende-se até ao décimo segundo ano do ensino secundário. Depois da Revolução dos Cravos o número de escolas existentes para o pré-escolar e primeiro ciclo diminuiu de ano para ano até 2009 (Santos, 2017). Por sua vez, o segundo ciclo, aumentou o número de escolas, facto que se prende com o alargamento da escolaridade obrigatória, sendo que depois dos anos oitenta se verificou uma queda no número de escolas destinadas ao segundo ciclo (Santos, 2017).

O alargamento do ensino obrigatório, em comparação com os regimes apresentado anteriormente, representa para a criança maior auxílio no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e sociais. Consequentemente, o aumento de formação académica contribui para que, as crianças, enquanto futuros adultos, possam assegurar o seu futuro e ter mais oportunidades, sendo que o conceito de empregabilidade está relacionado com as competências e habilitações que cada um possui.

No entanto, de acordo com a Unesco, a desigualdade de género na educação ainda afeta meninas e meninos, sendo que as meninas e as mulheres continuam a ser as mais afetadas.

No que diz respeito ao papel da criança no seio familiar, este ganhou destaque, sendo que se verificou maior proximidade na relação entre pais e filhos. A figura paternal perdeu o carácter de “Chefe de família”, próprio do regime ditatorial.

Atualmente vive-se na era da tecnologia e a criança acompanha esta evolução. Os comportamentos das crianças, as suas relações e a sua educação é afetada e modificada por este desenvolvimento.

No que diz respeito à educação, os alunos têm acesso à informação e a conteúdos de forma muito mais rápida, quando surgem dúvidas não precisam de recorrer obrigatoriamente a um professor ou adulto, e as aprendizagens tornaram-se mais

interativas. Em tal direção, a velocidade com que é possível obter informação sobre determinado assunto vem pôr fim à postura do ensino de outras épocas.

No entanto, assiste-se, através da leitura de artigos em jornais, revistas, *blogs* e notícias, a preocupação em como tecer este caminho entre a tecnologia e a educação, de maneira a que a tecnologia seja utilizada, de forma mais proveitosa, em prol das aprendizagens e não apenas como forma de “florear” os conteúdos.

A tecnologia também modificou a forma como a criança brinca, se relaciona com os outros e como vê o mundo. Como acesso em massa às tecnologias é relativamente recente ainda são poucos os estudos que analisam de que forma a tecnologia afetou/modificou a criança.

3. Os direitos e deveres da mulher

3.1. na Primeira República

O movimento da Revolução Nacional levou à queda da Monarquia Portuguesa e, por sua vez, à implantação da Primeira República, a 5 de outubro de 1910. Com a implantação da República urge a necessidade de criar uma Constituição (Constituição de 1911) que representasse os fundamentos do novo regime político.

Na luta pelo regime republicano, a Liga Republicana das Mulheres, fundada por uma elite culta, teve como objetivo sensibilizar as mulheres para importância do regime. A Liga, apoiada por dirigentes do Partido Republicano, difundiu os seus ideais através da edição de uma revista, “A mulher e a Criança”, dirigida essencialmente às mulheres. Nesta revista promove-se a revisão das leis que afetam a mulher e a criança e orienta, educa e instruiu a mulher para os princípios democráticos com o objetivo de as tornar indivíduos autónomos e conscientes (Pimentel & Melo, 2015).

É no seguimento desta luta pela valorização da mulher e da elaboração da nova constituição que a Liga reuniu em assembleia geral um conjunto de reclamações para entregar ao ministro da Justiça, que visava a adopção de medidas que correspondem-se ao papel que a mulher deveria ter na sociedade moderna, libertando-as do papel conservador da sociedade monarca. As reclamações, reunidas num documento intitulado de

“Representação”, pediam a aprovação dos seguintes aspetos: acesso gratuito à educação por parte das mulheres; dissolução do casamento pelo divórcio; direito paternal e maternal iguais; autonomia económica da mulher casada; igualdade de direitos perante o código; administração dos seus bens próprios; responsável pelo dinheiro ganho através do seu trabalho; aprovação da lei de separação dos bens do casal; possibilidade de eleição para o exercício de cargos municipais e cargos de assistência pública; acesso a carreiras que lhe eram vedadas assim como o direito à progressão de carreira; fim do exercício legal da prostituição e direito de voto para a mulher comerciante, industrial, empregada pública, administradora de fortunas e diplomada com curso científico (Pimentel & Melo, 2015).

A redação da primeira Constituição republicana portuguesa corresponde a quase todas as reclamações feitas pela Liga, assim com a Lei do Divórcio e a Lei das Famílias que vão ao encontro das necessidades reunidas na “Representação”.

Contudo, a legislação eleitoral não reconhece expressamente o direito de voto às mulheres como havia sido prometido à Liga Republicana das Mulheres Portuguesas. No entanto, a ambiguidade do texto da lei quando refere «portugueses», foi interpretado pelas sócias da Liga, como abrangente para os dois sexos. Desta forma, a sócia Carolina Beatriz Ângelo, primeira médica cirurgiã portuguesa, requereu que o seu nome constasse na lista de recenseamento uma vez que reunia os requisitos necessários, sabia ler e escrever, era chefe de família, não era indigente e não tinha sido declarada interdita por sentença judicial.

É com estes argumentos que perante a atrapalhação dos membros da mesa, acabou por votar. Foi a primeira mulher a fazê-lo em Portugal. No entanto, a lei eleitoral de 1913 não permitiu a repetição deste feito, excluindo todas as mulheres do direito de voto. Carolina Beatriz Ângelo recorreu à via judicial e combateu com ações de propaganda a decisão do legislador. Não obstante, num protesto da sócia, citado por Pimentel & Melo (2015), sobre a insuficiente educação política da mulher, esta não reclama o direito de voto para todas as mulheres: « (...) Nós também não reclamamos desde já o voto para todas. Reclamámo-lo para aquelas cuja ilustração e inteligência as colocam em condições iguais ou superiores às dos homens.». No decorrer destes acontecimentos, em junho de 1912, surge mais uma organização feminista, a União das Mulheres Socialistas, que reclamava o direito de voto para todas as mulheres maiores de vinte e um anos, contrariando a ideia de Carolina Beatriz

Ângelo que defendia que o voto fosse apenas para às mulheres com curso superior ou especial.

Apesar dos esforços de ambas, a lei eleitoral não permitiu a presença da mulher nos cadernos eleitorais independentemente dos seus estudos e/ou estatuto.

No que diz respeito à instrução-educação das mulheres a opinião era homogénea e todas lutavam pelo acesso da mulher à educação, independentemente do seu estatuto social e/ou da profissão que exercia.

Na época, Portugal era um país com elevados casos de analfabetismo e iliteracia por parte de ambos os sexos. Carolina Michaëlis destaca-se, juntamente com outras mulheres feministas e não feministas, na luta contra o analfabetismo feminino. Para combater esta lacuna, surgem as escolas móveis, jardins-escola e cursos noturnos de alfabetização para as mulheres. As jovens podiam passar a frequentar os liceus masculinos, estipulou-se como escolaridade obrigatória dos sete aos onze anos, para ambos os sexos, e o ensino primário continuou como sistema misto no sector público.

Apesar de a luta ser a mesma, educação para todas, as argumentações diferenciavam consoante quem as defendia. Irene Pimentel, em “Mulheres Portuguesas” (2015) dá a conhecer diferentes argumentações. Destaco assim a defesa de Ana de Castro Osório e de Maria Amália Vaz de Carvalho. Ana Osório considera a educação feminina como «o problema máximo a desenvolver e pôr em prática», defendendo esta luta como o «verdadeiro feminismo» e não aquele que «pretendia pôr gravatas e colarinhos de homem». Por sua vez, Maria Amália Vaz de Carvalho defende uma «educação valorizadora das qualidades e faculdades feminias, mas que não desviasse as mulheres do seu tradicional papel social – o de esposa, mãe, dona de casa e educadora.».

Ana de Castro Osório defendia que a inserção da mulher no mundo do trabalho era a única forma de esta encontrar a indepêcia económica. No entanto, muitas feministas apenas defendiam o acesso de trabalho às mulheres solteiras porque consideravam que as mulheres casadas tinham como função auxiliar o homem enquanto chefe de família. Apesar desta segunda opinião e do regresso dos soldados, que significou a cedência de alguns posto de trabalhos ocupados pela mulher, a entrada e presença da mulher no mundo de trabalho durante a Primeira República prevaleceu, evoluiu de forma continua e ingressou

em novas atividades profissionais. A mulher ganha visibilidade no exercício de telefonista, comércio, fabril, docência primária e passa a ter o direito de trabalhar na Função Pública.

A feminização do trabalho implicou não só a luta pela entrada das mulheres no mundo de trabalho mas também a luta pelo reconhecimento e melhores condições no exercício da profissão.

Ao longo da Primeira República foram vários os relatos que denunciavam as más condições de trabalho. As horas excessivas de trabalho afastavam-nas da independência econômica que tanto anseavam, uma vez que os horários não lhes permitiam usufruir do salário, nem da vida social. Para além da sobrecarga horária, que por si só já é um aspeto negativo, o salário era baixo, não correspondia ao número de horas de trabalho e havia uma discrepância salarial, para o mesmo trabalho, entre o homem e a mulher.

Perante este quadro, sucederam-se várias greves nas quais as mulheres tiveram bastante protagonismo na luta pela melhoria das condições de trabalho. As mulheres reclamavam contra o assédio sexual e a proibição da sindicalização, pela limitação das oito horas de trabalho, pela igualdade salarial entre género quando desempenhada a mesma função, pelo fim de multas e outras punições como por exemplo, a violência verbal e, em alguns casos, física.

A Primeira República, que termina com o golpe de Estado a 28 de maio de 1926, fica marcada pela luta da mulher no acesso à educação, direito ao trabalho, independência econômica e autonomia pessoal.

Com o novo regime político, Ditadura Nacional, o que havia sido conquistado anteriormente mantém-se e acrescenta-se a permissão de a mulher poder lecionar em liceus masculinos, publicar os seus escritos e expor as suas obras livremente.

3.2. no Estado Novo

No Estado Novo, há um retrocesso, em relação à Primeira República, na conquista da mulher, em ser reconhecida como cidadã, uma vez que regressa ao espaço do lar.

A preparação daquilo que deve ser a função da mulher é feita, desde muito cedo, na escola através do livro único que transmite os valores da família e definição de como deve ser o lar.

Em janeiro de 1940, é adotada a medida que separa os alunos nos estabelecimentos de ensino em função do sexo. Esta mudança gerou o aumento da presença das mulheres no ensino liceal. Contudo, a este aumento é imposto um limite que fixa as lotações dos liceus com frequência feminina. António Pires de Lima, Diretor-Geral do Ensino Secundário e Reitor de dois liceus, é o responsável pela proposta de limitar as inscrições femininas nos liceus, pois discordava de que o ensino liceal ministrado às raparigas fosse idêntico ao dos rapazes porque não as preparava para serem boas donas de casa, boas esposas, boas mães e por isso, deveriam estudar segundo as necessidades que correspondem aos interesses da instituição Família.

De acordo com esta proposta, a educação feminina é alvo de reestruturação e é exigido que todo o pessoal docente fosse do sexo feminino e que a instrução assegurasse a função da mulher: ser boa esposa, mãe e dona de casa. No seguimento desta reestruturação, o Instituto de Odivelas oferece três cursos: o liceal, o complementar do comércio e o de formação doméstica. O curso de formação doméstica tinha a duração de quatro anos e era de cariz obrigatório durante os três primeiros anos. O plano do curso vai de encontro com os valores que o Estado Novo determina para a mulher, abrange matérias como: economia doméstica; higiene, puericultura e enfermagem; dactilografia; corte, costura e bordados; música e canto; ginástica e culinária (Melo, 2017). Com a frequência e conclusão neste curso, as alunas ficavam habilitadas para desempenhar a função de instrutoras de economia doméstica e culinária da Mocidade Portuguesa Feminina, poderiam usufruir do benefício de quota de admissão nas escolas do magistério primário, profissão esta que o regime pretendia que fosse exercida exclusivamente pelo sexo feminino. Nas escolas era também possível a criação do enxoval com o intuito de preparar a mulher para o casamento.

Na estrutura social do Estado Novo, as mulheres não tinham todas o mesmo estatuto jurídico. Este era avaliado consoante o nascimento, se eram filhas “produto” de um contrato de casamento, e também dependendo de quem eram filhas, sendo que apenas as filhas legítimas de oficiais do exército e da armada e de sargentos eram admitidas nos Institutos.

No que diz respeito ao trabalho, a legislação laboral diferencia consoante a idade e o género. As crianças e as mulheres são consideradas grupos vulneráveis e por isso carecem de proteção legislativa que indique quais os trabalhos mais adequados de maneira a preservar os valores do Estado Novo, a família.

No trabalho, a mulher é vista como inferior ao homem e, como tal, o seu salário é inferior. Contudo, é-lhes reconhecida a habilidade manual, a mão-de-obra dócil e o carácter submisso que facilita o trabalho do patrono quando estas têm de acatar ordens superiores e aceitar trabalhos mais rudes. No seguimento desta legislação, o governo determina que se houver desempregados do sexo masculino com mais de vinte e um anos nos sindicatos nacionais, não podem ser atribuídos trabalhos às mulheres, apenas os de costureira. Desta forma, a mulher tem um leque limitado de opções de profissões.

A separação dos estabelecimentos de ensino por género levou, por sua vez, à reestruturação do ensino feminino que, como referido anteriormente, exige que todo o pessoal docente e não docente fosse do sexo feminino. Consequentemente, esta mudança levou à criação imediata de novos postos de trabalho para a mulher, nomeadamente, professoras, auxiliares, médica escolar, professora de religião e moral, diretora e subdiretora.

Algumas atividades são pensadas e convertidas pela legislação como “profissões essencialmente femininas”, como por exemplo: professora primária; professora auxiliar; visitadora escolar; enfermeira; assistente social; telefonista da Emissora Nacional de Radiodifusão; datilógrafa; chefe de secretaria e bordadeiras da Madeira e dos Açores. Para o exercício destas atividades, as mulheres teriam de optar pelo celibato ou pela não celebração de segundas núpcias, no caso de falecimento do esposo.

A família representa uma das imagens fortes do Estado Novo e é inculcada desde muito cedo através de escolas com a trilogia «Deus, Pátria, Família», constituindo um instrumento privilegiado de transmissão dos princípios de conservadorismo no regresso às origens assim como os conservadorismos pela ordem e autoridade, contrariando indícios de modernidade, em especial dos feminismos (Vaquinhas, 2011).

No que concerne ao Direito Familiar, o Estado Novo conjuga o Direito Canónico com o Direito Civil no que diz respeito à celebração do casamento. Ao abrigo do acordo entre a

Igreja e o Estado Português na harmonização das regras pelas quais se rege o casamento, os nubentes que optavam pelo casamento católico automaticamente renunciavam a faculdade de se divorciar, cessando o casamento apenas com a morte de um dos conjugues. Estas medidas vinham ao encontro dos valores que Salazar propunha ao povo português.

A concretização do casamento, com idade mínima de doze anos para as raparigas, representava para a mulher a mudança de tutela e para o homem a alienação da sua futura esposa (Vaquinhas, 2011).

Para a concretização do casamento, a mulheres celebravam um contrato juridicamente controlado para assegurar os princípios de família delineados pelo governo. As mulheres professoras primárias teriam de pedir autorização ao Ministério da Educação. A autorização era concedida, ou não, após uma avaliação da condição económica e moral do noivo, para que a profissão de professora não fosse desprestigiada com esta união.

A constituição de 1933 constituiu um retrocesso relativamente à constituição anterior, no que diz respeito aos direitos e garantias individuais dos cidadãos nomeadamente a liberdade de expressão, reunião e associação. Esta constituição contempla também o estatuto da mulher, em especial da mulher casada, convidando-a a regressar a casa e a desempenhar as suas funções de mãe, esposa e dona de casa. E para que este regresso fosse harmonioso e eficaz, visando o bem da família, a mulher fica numa situação de submissão em relação às vontades e decisões do marido, incluindo as decisões políticas que excluía o direito de voto à mulher. A mulher, na qualidade de mãe, é apenas ouvida nos assuntos que dizem respeito aos interesses dos filhos. Por sua vez, o marido, único «chefe de família», tem a responsabilidade de sustentar a família e o dever de proteger os filhos e a mulher. Este dever contempla as possíveis decisões que recaem sobre os filhos (poder paternal) e sobre as liberdades da mulher (autoridade marital), fiscalizando as relações sociais, a correspondência da esposa e autorizando ou não o exercício à profissão (Vaquinhas, 2011 e Melo, 2017).

Salazar, enquanto Presidente do Conselho de Ministros, demonstra o seu apoio sobre este assunto que, considera como recíproco e justo as limitações da liberdade da mulher, sendo que quando o homem casa a sua liberdade também sofre: «queixou-se o homem, alguma vez, de trabalhar de sol a sol, para sustentar a mulher, para a defender de

tempestades que andam cá por fora? (...) A liberdade da mulher...Mas terá o homem liberdade absoluta para si?», como cita Melo (2017).

3.3. Nos finais do século XX e no século XXI

O regime democrático inicia-se a 25 de Abril de 1974 com o golpe de Estado militar que pôs fim ao regime ditatorial, com duração de quase meio século, presidido na altura por Marcelo Caetano. A democracia em Portugal representou mudança política, social e tomada de consciência por parte dos homens e mulheres, com destaque para as mulheres, das opressões e discriminações que haviam sofrido com o regime político anterior.

Para acompanhar as mudanças é elaborada uma nova constituição, Constituição democrática de 1976, que faz face à nova situação política e social.

Ainda no ano da revolução, são garantidas as liberdades expressas na Declaração dos Direitos Humanos, o subsídio familiar a crianças e jovens deixa de discriminar as crianças nascidas fora do casamento, é permitido o acesso das mulheres a todos os cargos da carreira administrativa local, diplomática e exercício de cargos judiciais, é publicado um decreto que coloca fim às atenuantes para o crime de homicídio cometido pelo marido contra a esposa adúltera e institui-se a capacidade eleitoral universal, abolindo as restrições determinadas pelo sexo (Pimentel & Melo, 2015). A entrada do novo regime democrático significou a extinção das organizações femininas do Estado Novo, “Movimento Nacional Feminino”, “Mocidade Portuguesa Feminina”, “Legião Portuguesa”, “Secretariado para a Juventude” e “Obra da Mães pela Educação Nacional”. (Pimentel, 2001).

Um ano antes da entrada em vigor da Constituição de 1976, as mulheres exercem o direito de voto nas eleições para a Assembleia Constituinte e é anulado o artigo que impedia o divórcio nos casamentos celebrados pela Igreja Católica.

Por fim, a 25 de Abril de 1976, entrou em vigor a constituição que atribui, para além das garantias atribuídas nos anos anteriores a, primazia ao indivíduo, consagra o direito e promoção de métodos de planeamento familiar, reconhece legalmente as uniões de facto com mais de dois anos e garante o direito ao trabalho assegurando a igualdade de

oportunidades de tratamento no emprego, não sendo possível limitar nenhuma profissão tendo por base o sexo do candidato.

No que diz respeito ao Direito Familiar, a constituição declara que o casal tem iguais direitos no exercício da capacidade civil e manutenção e educação dos filhos. Posto isto, a visão do Estado Novo que considerava o homem como único chefe de família é substituída, pela atribuição do estatuto pleno à mulher e ao homem na tomada de decisões da vida comum, visando os interesses comuns e o bem da família. É ainda assegurado o direito à licença de maternidade, antes e pós-parto, sem perda de remuneração ou outras vantagens.

Ainda no século XX, Portugal adere, pela primeira vez em 1975, à I Conferência Mundial sobre a Mulher e à Convenção Internacional contra Todas as Discriminações contra a Mulher, em 1979, ambas aprovadas pela Assembleia Geral da ONU, que também declarou o período de 1976-1985 como a Década da Mulher. No âmbito da II Conferência das Nações Unidas para a Década da Mulher, em 1980, «resulta um programa de ação solicitando a todos os países medidas nacionais para assegurar o domínio e o controlo de propriedade das mulheres, bem como melhorias nos direitos das mulheres em relação à herança, à guarda dos filhos e à perda da nacionalidade» (Pimentel & Melo, 2015).

Com a extinção das organizações femininas, como mencionado anteriormente, surgem algumas organizações femininas que lutavam essencialmente pela despenalização do aborto e pela difusão da contraceção. Na sequência de várias iniciativas e reivindicações de grupos de mulheres, promovidas pela Campanha Nacional pelo Direito ao Aborto e à Contraceção para a legalização da interrupção voluntária da gravidez são apresentados, em 1982, três projectos de lei sobre a maternidade, planeamento familiar e despenalização do aborto. Os projetos foram reprovados pelo Parlamento mas abriu portas para que estes temas fossem discutidos. Em 1984, foram promulgadas três leis: Educação Sexual e Planeamento Familiar; despenalização de alguns casos de interrupção voluntária da gravidez e Protecção da Maternidade e da Paternidade. De acordo com a autora, Irene Pimentel, em *Mulheres Portuguesas* (2015), a promulgação destas três leis significaram «importantes consequências para as mulheres portuguesas».

Em 1985, realizou-se a III Conferência das Nações Unidas para a Década da Mulher, Conferência Mundial para a Revisão e Avaliação das Realizações da Década das Nações

Unidas para a Mulher, na qual terão sido aprovadas estratégias para o Progresso das Mulheres até o ano 2000 (Pimentel & Melo, 2015). Nos anos oitenta, os estudos sobre as mulheres entraram na Academia portuguesas dando origem a colóquios, congressos e publicação dos mesmos em atas.

No início dos anos noventa, em Portugal, é anulada a antiga medida do regime ditatorial que impedia o trabalho noturno às mulheres, justificado como sendo uma medida de proteção à maternidade e a Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres garantiu a proteção às mulheres vítimas de violência. Este tema terá sido abordado mais tarde, na Conferência dos Direitos Humanos em Viena em 1993, aprovado pela Assembleia Geral da ONU com a Declaração sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres.

Em Portugal, sobre a Promoção da Igualdade de Oportunidades para as Mulheres, são desencadeadas medidas que visam a promoção para a igualdade de oportunidades e de participação da mulher portuguesa na economia, na política, no trabalho e nas questões sociais. Passados dois anos da Conferência em Viena, é a vez de Pequim receber a IV Conferência Mundial das Nações Unidas sobre as Mulheres. Esta conferência levou a que Portugal considerasse os currículos escolares de forma que fosse dada atenção ao papel complementar desempenhados pelo homem e pela mulher na sociedade e na família, de maneira a evitar e superar discriminações. Ainda no decorrer deste ano, foi prolongada a licença de maternidade e foram alargados os direitos para os casais em união de facto.

No final dos anos noventa, assiste-se ao aumento da taxa de mulheres, ainda que inferior comparativamente ao homem, com cursos superiores e doutoramentos. Em 2001, a mulher ocupava cargos superiores na administração pública, na magistratura judicial e na carreira diplomática. Apesar desta evolução e conquista, a mulher, em casa, continuava ser alvo de violência doméstica e a despende muito tempo com as lides domésticas e o cuidar da família. No trabalho, apesar do nível de formação académica das mulheres ter aumentado, continuavam sujeitas a desigualdades salariais em comparação com o homem quando desempenhado o mesmo trabalho. As discrepâncias salariais são uma realidade que se estende até aos dias de hoje, sendo que de acordo com os dados do INE e Pimentel & Melo (2015, p. 399), em 2008, «os homens ganhavam em média mais cento e trinta e sete euros do que as mulheres, diferença que aumentava com a qualificação profissional».

Em 2003, assiste-se a um retrocesso na proteção da maternidade e paternidade em relação ao definido em 1984 uma vez que o Código de Trabalho de 2003 diferenciava aborto legal e aborto clandestino, estipulando que em caso de aborto a mulher tinha direito a uma licença mínima de catorze dias e máxima de 30 dias, apenas em caso de aborto espontâneo, violação da mulher, perigo de vida da mulher e deformação do feto. Por sua vez, a licença de maternidade é estendida até aos cento e vinte dias com direito a 100% do vencimento ou até cento e oitenta dias com 80% do salário. É também promovida a paridade entre pai e mãe através da licença parental a tempo parcial de um ano.

Ainda no decorrer deste ano, é promulgada a lei que obriga os partidos políticos a assegurarem a participação direta, ativa e equilibrada de deputados de ambos os sexos para assegurar que não ocorre discriminação em função do género.

Em 2010, a ONU continua o seu trabalho dedicado à mulher e cria o órgão ONU Mulheres com o objetivo de tornar mais eficaz e rápido o alcance para igualdade de género e autonomia das mulheres (Pimentel & Melo, 2015).

Em Portugal, verifica-se que a mulher ao longo dos anos tem optado por casar e ter filhos cada vez mais tarde (Santos, 2017), atribuindo-se como consequência o aumento do seu nível de escolaridade e entrada no mundo do trabalho.

4. O ensino da História e Geografia de Portugal

A História é, no seu estado puro, o conhecimento do Homem no tempo e no espaço. Ela é composta pelo estudo do passado e as consequências que esse passado tem no presente e, eventualmente, no futuro.

A sua importância reflete-se na forma como nos comportamos no dia-a-dia, isto é, o conhecimento do passado, do nosso passado, tem influência nas nossas ações futuras, assim como o ensino de História permite-nos conhecer os homens e, por isso, da mesma forma, dá-nos a conhecer nós próprios como afirma Pais (1999), citado por Alves (2001), que «sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos» sendo que «a consciência histórica contribui, deste modo, para a afirmação da identidade – individual e colectiva (...)».

Atualmente, vivemos uma época em que, nos últimos anos, se registou o aumento dos fluxos migratórios, na maioria dos países da Europa (Santos, 2017) e assistimos a vários males produzidos por seres humanos, utilizando os mais variados pretextos como justificação, tão inesperados, incalculáveis e imprevisíveis como uma catástrofe natural (Frattari, 2008). Bebendo um pouco das palavras do Secretário-Geral da ONU, António Guterres, no discurso sobre o combate à discriminação e ódio anti-islâmicos, a intolerância, não só perante o islamismo, tem vindo a aumentar e manifestar-se de diferentes formas (xenofobia, racismo e antisemitismo), degradando a dignidade das pessoas e da humanidade comum, sendo que «a discriminação nos diminui a todos» porque não permite «que pessoas – e sociedades – atinjam o seu potencial em cheio». Por estas mesmas razões, defende-se que o estudo da História serve como escudo de proteção contra futuras situações como as que vivemos nos nossos dias. Segundo o pensamento de Moreira (2001) e Alves (2001), a disciplina curricular de História pode, através do conhecimento do passado, da diversidade e pluralidade dos modos de vida das diferentes sociedades e mundos, promover valores como a tolerância, a sensibilidade e a solidariedade civilizacional de maneira a proporcionar uma maior compreensão sobre muitas realidades atuais. Acrescenta-se, ainda, a ideia de que é com o conhecimento do passado que se garante o sucesso do exercício da cidadania e, indo mais longe, se pode obter paz de espírito, porque este conhecimento transforma «o presente no seu espaço de experiência e concebe o futuro como um horizonte de expectativa» (Alves, 2001).

Desta forma, através da interação professor, estudante e objeto de estudo, o ensino de História e Geografia de Portugal tem como responsabilidade inculcar os valores acima mencionados de maneira a contrariar as «crescentes vagas de xenofobia, racismo e intolerância que estão entre os sinais mais preocupantes do mundo atual» (Tengarrinha, 2017). Em tal direção, José Mattoso relaciona a História com « (...) tudo o que se passou no Universo, aquilo que nos diz respeito, por ter condicionado direta ou indiretamente a comunidade em que vivemos, para adquirir a noção do lugar da pessoa no mundo. Sem a História, porém, não se pode ter a noção de tempo e sociedade.» (Mattoso, 2017).

Para Keith C. Barton (2017), o conhecimento de História, para além dos aspetos mencionados anteriormente, pode ser visto como «tentativa de compreender a evolução da sociedade com o passar do tempo», pode ser usada como «fonte de lições morais» ou como

«forma de identificar vilões ou heróis», surge como «fonte de identidade individual e pessoal», uma vez que nos permite conhecer a nós próprios, porque quando falamos de guerra, movimento migratórios, regimes políticos, falamos da história dos nossos bisavós, avós e pais que nos permitirão contar a história da cor do nosso cabelo e dos nossos olhos. Keith C. Barton vai mais longe e aceita que outros possam «considerar o passado como uma forma de divertimento ou de preenchimento pessoal – uma área de mobiliário antigo, edifícios restaurados e saídas para ruínas pré-históricas» (Barton, 2017).

Neste sentido, é imperativo que não se esqueça o ensino de história e a vasta contribuição que tem para o indivíduo, que vai mais além do que a aquisição dos conteúdos e objetivos impostos pelos Programas do Ministério da Educação, e se a coloque no mesmo patamar que a área da matemática e do português, como defende José Mattoso em *A História no Ensino Básico e Secundário*.

Por conseguinte, para ensinar História, dentro destas perspetivas, é necessário ter conhecimento científico sobre os temas e permitir que os alunos explorem e se envolvam nas aprendizagens, refletindo sobre o impacto no presente de maneira a torná-los capazes de tecer um pensamento crítico. Para tal, é necessário ter em consideração que se vive na era da tecnologia e o acesso à informação acontece muitas vezes à distância de um clique, que em medida de tempo significa apenas alguns segundos. Desta forma, os alunos não aprendem apenas através do conhecimento facultado pelo professor mas também através do acesso às redes sociais, dos media, das organizações políticas e sociais e, ainda, através da convivência com a família, amigos e colegas de turma. No saber de Keith C. Barton (2017):

«Se ignorarmos estas influências, as nossas representações da História tornar-se-ão irrelevantes. Os alunos não irão preocupar-se com conhecimentos que só são importantes na escola, ou que estão desconexos com o que eles já aprenderam. E se afrontarmos os pré-conceitos dos alunos demasiado diretamente - por denegrir a História popular, como sem sentido, ou por argumentar que só a História académica é objetivamente correta - podemos criar uma resistência que nos impede de alargar os conhecimentos dos alunos.».

A aceitação, por parte do professor, das diferentes fontes de informação para a aprendizagem, assim como as ideias prévias dos alunos e a utilização diversificada de recursos dentro de sala de aula, permitem aprendizagens mais ricas no sentido em que os ajuda a desenvolver o pensamento crítico. Para Barton (O Conhecimento Histórico, 2017), a capacidade de o docente «conciliar a História às ideias prévias dos alunos ao mesmo tempo que expande o seu conhecimento do passado e a sua capacidade de examinar criticamente as fontes desse conhecimento» fará com que os alunos beneficiem mais do que apenas «decorar (e depois esquecer) uma lista de conteúdos históricos».

Ao arrepio da ideia de que História é um conjunto de datas, factos, lugares e personagens a memorizar, Isabel Barca (Barca, 2003) defende a importância de um «trabalho em sala com recortes temáticos, que estabeleça ligações entre o ontem e o hoje e faça dos alunos sujeitos históricos» e demonstra no seu estudo *“Os jovens portugueses: ideais em História”* (2004) a preferência dos jovens na origem do conhecimento histórico:

«os jovens portugueses manifestaram maior agrado e confiança em relação a museus e documentos, aparecendo a televisão também como uma das fontes mais agradáveis; as narrativas dos professores e os livros escolares foram consideradas com menor agrado e os filmes de ficção e romances históricos como menos dignos de confiança.»

Na mesma corrente doutrinal, Moreira (2001), concluiu que:

«quanto às representações da História que mais agradam e em que mais confiam, os nossos alunos preferem os “museus e lugares históricos”, “documentos/fontes históricas” e “documentários televisivos” e manifestam pouco agrado pelas narrativas dos professores que, contudo, respeitam e em quem confiam.»

Neste sentido, para aumentar o sucesso e interesse por História, o professor deve conhecer os interesses e motivações dos alunos, com quem vai trabalhar, de maneira a adotar metodologias e recursos mais eficazes e excluir o método tradicional, de registo de atividades nos manuais, cadernos e comunicação pergunta/resposta, privilegiando a «adoção de estratégias, atividades e recursos diversificados» privilegiando a interação com o passado através de filmes, museus, que tornem as aprendizagens mais concretas, reais e perceptíveis «ao nível da didática da disciplina» (Ministério da Educação, 1991).

Capítulo 3 – Metodologia

O objetivo geral do presente estudo, conforme foi referido, é descrever e analisar as percepções dos alunos sobre a evolução dos direitos e deveres da criança e da mulher desde a Primeira República até aos nossos dias.

Para se cumprir este objetivo junto dos alunos foram identificadas e transmitidas as principais mudanças, os retrocessos e evoluções a nível político, social e económico suscitando-se neles uma reflexão sobre a relevância histórica e social dessas mudanças nos direitos da mulher e da criança, e levando-os a entender a importância destas mudanças na manutenção e na proteção do seu estilo de vida no presente.

O estudo da percepção dos alunos sobre a evolução dos direitos e deveres da criança e da mulher desde a Primeira República até aos nossos dias encontra enquadramento nas “Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico – 2.º ciclo” assim como no “Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal”. A opção de incluir este estudo no conteúdo programático “Portugal no séc. XX – Espaços em que Portugal se integra” apoiou-se no pressuposto de que a integração do nosso país na Comunidade Europeia sugere o atingir de um estado de evolução civilizacional, onde a defesa de valores como os direitos da criança e da mulher ocupam um lugar central.

1. Opções metodológicas gerais

Considera-se, portanto, que o ensino sobre o papel que os direitos e deveres da criança e da mulher ocupam na construção histórica constitui uma oportunidade para estimular os alunos a refletirem sobre a importância destes direitos no seu quotidiano. Aproveitando esta oportunidade, realizou-se uma observação contínua e sistemática, de modo a captar-se e registar-se o processo de desenvolvimento conceptual marcado pela aquisição dos novos conceitos – i.e., direitos e deveres da criança e da mulher – que culminou na consequente mudança de perspetiva dos alunos comparativamente à fase anterior a essa aquisição.

Esta forma de aprendizagem prende-se com o modelo construtivista de aprendizagem que sustenta a ideia da mudança dos paradigmas teórico-científicos que caracterizam as

revoluções científicas, as quais, por seu turno, resultam da tensão essencial entre o conhecimento tradicional e o emergente (Kuhn, 1962, 1977).

O procedimento para conseguir captar, registar e analisar esse processo de desenvolvimento conceptual obriga-nos a recorrer a diversas técnicas de observação e de registo, e respetivas técnicas de análise, que forneceram um conjunto abrangente de dados e indicadores sobre esse mesmo processo. Por outras palavras, o estudo da perceção dos alunos, sobre a evolução dos direitos e deveres da criança e da mulher desde a Primeira República até aos nossos dias, implicou a utilização de diversos métodos e técnicas de colheita e de análise de dados ajustados ao contexto do processo ensino-aprendizagem da História e Geografia de Portugal, a alunos do 6º ano de escolaridade. De facto, conforme dispõe o Programa de História e Geografia (ME, 1991), a realização, por parte dos alunos, de trabalhos escritos de pequena ou grande dimensão como, por exemplo, questionários de respostas mais ou menos estruturadas, permite avaliar o grau de aquisição de novos conceitos e o nível do seu domínio. Do mesmo modo, a realização de pequenas entrevistas, bem como a aplicação de inquéritos e a participação em discussões, permitem avaliar a transferência dos conceitos e dos conhecimentos adquiridos.

Estes instrumentos constituem, portanto, importantes fontes de evidência sobre os modos como a aprendizagem das novas matérias se processa. O recurso a diferentes instrumentos e abordagens técnicas e pedagógicas potencia a responsabilidade individual dos alunos, assim como a aquisição de competências gerais, específicas e transversais de natureza cognitiva, metodológica e ética (Nunes & Ribeiro, 2007). Tendo em consideração estes pressupostos, considerou-se relevante a necessidade de desenvolver um estudo em que os alunos tivessem autonomia, fossem responsáveis, criassem empatia por outras realidades e sobretudo que desenvolvessem a capacidade de reflexão.

Por conseguinte, o presente estudo guia-se pelo pressuposto do ajustamento do procedimento de investigação à situação concreta de aprendizagem referida, significando, portanto, que as perceções dos alunos sobre o tema são processos reveladores de uma atitude reflexiva. De facto, devido à sua diversidade, deverá ser estudado na sua complexidade e variedade, isto é, na sua particularidade, de modo a evitar-se a padronização e a generalização próprias dos tratamentos estatísticos, que retiram os fenómenos do seu contexto de realização e expressão.

O estudo desta complexidade obriga, então, a considerar-se a situação motivadora de mudanças conceptuais num determinado contexto de ensino-aprendizagem como uma situação social complexa (Stake, 2005). E, por sua vez, o estudo deste tipo de situação implica a adoção de uma abordagem metodológica que ajude a revelar a riqueza da diversidade de posições e de disposições dos alunos, fomentando a descrição tanto das características mensuráveis como das não mensuráveis do fenómeno (Stake, 1994), revelando, assim, a dimensão tácita (Polanyi, 1966) o conhecimento dos alunos.

A melhor abordagem metodológica para este efeito será o estudo de caso (Lincoln & Guba, 1985; Schulman, 1986; Gravemeijer, 1994; Lee & Yarger, 1995, citados por Vale, 2004, pp. 19-20) uma vez que permite observar as realidades com maior atenção e detalhe e revelar os significados que elas têm para os próprios agentes que as constroem e usam em contextos e situações naturais do seu dia-a-dia (Stake & Easley, 1978; Merriam, 1998; Bassey, 1999; Vale, 2004; Stake, 2010; Beuving & de Vries, 2015). A opção pelo estudo de caso aproxima, portanto, a descrição das perceções dos alunos às práticas que eles experimentam na sua vida.

Assim, optou-se pela abordagem metodológica do estudo de caso uma vez que esta possibilita o entendimento da realidade através da observação e compreensão das práticas quotidianas.

2. A turma (participantes)

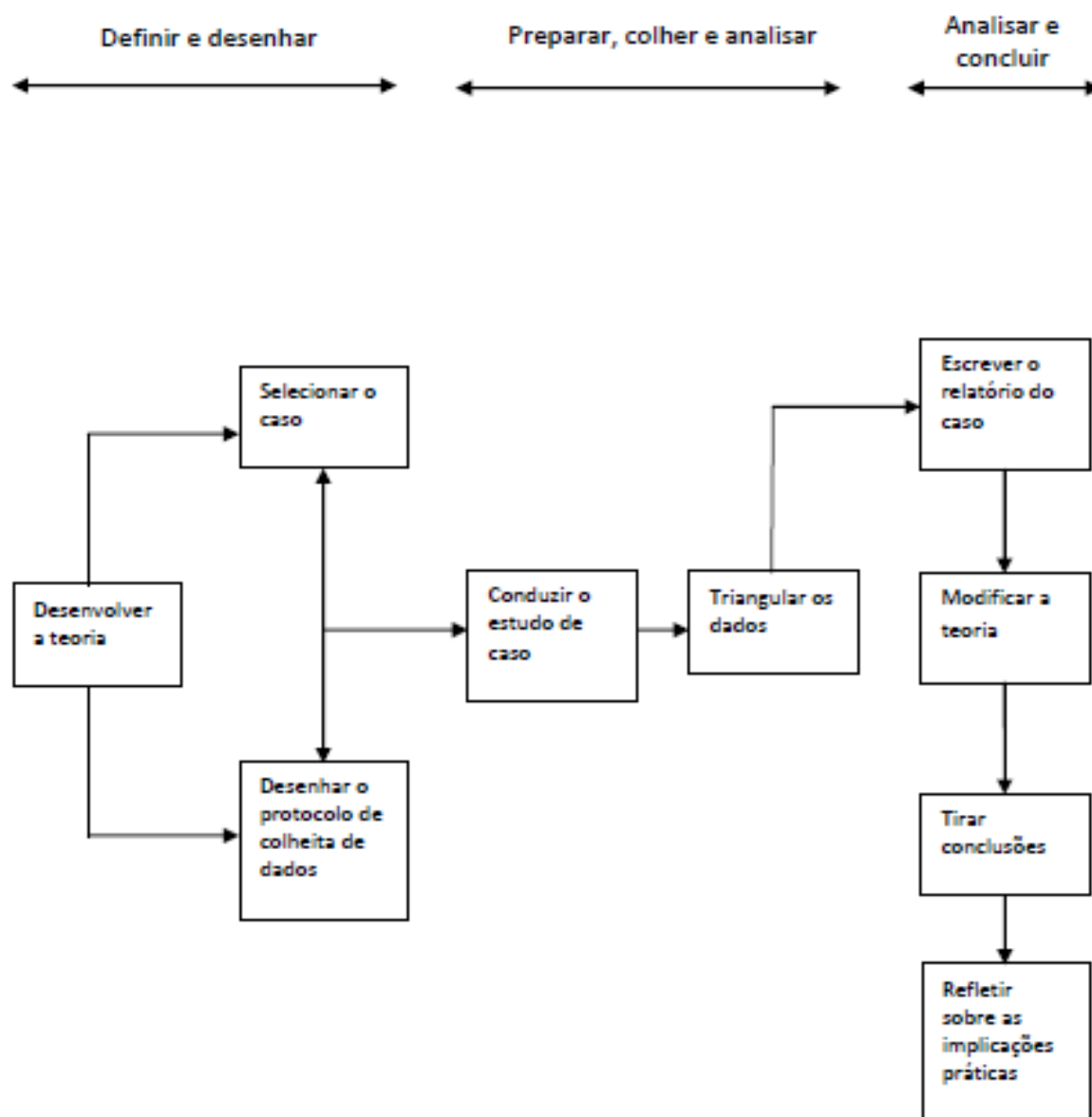
O estudo decorreu numa turma do sexto ano de escolaridade do Ensino Básico no âmbito das aulas de História e Geografia de Portugal numa escola do concelho de Viana do Castelo. A turma é composta por vinte alunos, dez elementos do sexo feminino e dez elementos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e treze anos de idade.

Os alunos apresentavam bom comportamento, pontualidade e assiduidade na disciplina. Em contrapartida, era notória a falta de empenho e de interesse pelos conteúdos.

3. Procedimentos

O estudo de caso é mais uma abordagem metodológica do que um método (Vale, 2004), é uma “estratégia compreensiva de investigação [que envolve] a lógica de *design*, as técnicas de colheita de dados e abordagens específicas de análise de dados” (Yin, 2003, p. 14). De entre os tipos básicos de *design* dos estudos de caso apresentados por Yin (2003, p. 40), o nosso ajusta-se ao modelo holístico incidindo em uma única unidade de análise incluída num único contexto. O caso é caracterizado pela turma acima referida, a qual constitui, portanto, a unidade de análise. O que significa que o desenho do estudo não implica comparações entre unidades de análise e, por isso, inclui só a descrição de um caso.

O desenho desenvolve-se segundo a lógica acima referida por Yin (2003, p. 14), ou seja, em três momentos principais: a definição e o *design*, a colheita de dados, e a análise dos dados e a identificação das conclusões, como representado na figura em baixo (Procedimento do estudo de caso (adaptado de Yin, 2003, p. 50)).



Na primeira fase do estudo, da definição e do desenho, desenvolveu-se a perspetiva teórica que justifica a realização do estudo. Esta perspetiva foi apresentada no capítulo anterior a este e organiza a lógica da investigação. Ainda nesta fase, foi selecionado e definido o caso de estudo e desenhou-se o protocolo de colheita de dados, que será apresentado no ponto seguinte.

Na segunda fase, de preparação, colheita e análise, conduziu-se o estudo de caso em si, aplicando-se os instrumentos definidos no protocolo de colheita de dados, a partir de

diferentes fontes de evidência cujos resultados foram seguidamente triangulados para efeitos de redação do presente relatório.

Finalmente, na terceira fase, de análise e conclusão, o presente relatório foi redigido partindo-se dos resultados obtidos pelo cruzamento dos dados provenientes das diferentes fontes de evidência. O resultado da triangulação sustenta a teoria inicialmente formulada com base no que a literatura especializada sugeria. A partir deste trabalho de confrontação entre os resultados obtidos no presente estudo e os resultados sugeridos pelos outros estudos, foram formuladas as conclusões finais e refletiu-se sobre as implicações práticas destas conclusões.

4. Recolha de dados

Numa investigação qualitativa a recolha de dados é a “fase crucial” (Vale, 2004, p. 178) de todo o processo.

Antes de iniciar a atividade de recolha de dados, foi elaborado um documento para os Encarregados de Educação no qual se apresenta a estagiária como investigadora e o objetivo da investigação. Este documento incluía também dois pedidos, um de consentimento de participação dos seus educandos na entrevista e um outro de autorização de cedência de registos fotográficos, áudio e vídeo.

No momento de recolha de dados foram utilizadas várias fontes de evidência. O objetivo foi diversificar os pontos de focagem, de modo a obtermos uma imagem o mais completa possível do problema de estudo. Os pontos seguintes apresentam essas fontes.

4.1 Observação participante

Isabel Vale lembra que, “para um professor ser um investigador deve ser antes de tudo um observador competente” (Vale, 2004, p. 7) e que, “se um investigador pretende estudar o que um aluno pensa, então deverá participar e observar as atividades com as quais o aluno está envolvido no seu contexto natural: a sala de aula” (Vale, 2004, p. 20). Durante o estudo, teve-se o cuidado de manter presentes estas recomendações. A intenção subjacente consiste em manter um papel ativo e semi-orientador das práticas durante a

realização da observação, de maneira a participar-se nos procedimentos e nas tarefas realizadas pelos alunos e a envolver-se sem procurar determinar o percurso dos acontecimentos. Esta posição de observador participante atingiu a sua maior expressão durante os momentos de discussão sobre as informações veiculadas por documentos escritos ou em suporte multimédia sobre os quais se procurava refletir. As vantagens desta forma de observação são muitas e são cruciais nas abordagens mais compreensivas, como é o caso, por exemplo, dos trabalhos de campo antropológicos, onde a intenção é mergulhar na realidade autóctone sem que se empreguem filtros, de modo a obter-se uma “descrição densa” da realidade (Geertz, 1973). Permitindo confrontar o que se diz com o que se faz (Vale, 2004, p. 9) e valorizar e dar visibilidade tanto ao dito como ao feito (Burgess, 1997), a observação ajuda a captar o discurso e os comportamentos inseridos no seu ambiente natural, ligando, assim, as representações e práticas aos contextos, ajudando a compreender os discursos e as relações que os diferentes atores partilham e trocam nesses mesmos contextos.

No presente estudo, optou-se pela observação participante permitiu apreender a realidade na sua própria realização, em tempo e em contexto real, abrindo a possibilidade de vislumbrar as motivações inerentes aos discursos e aos comportamentos observados. Assim, a observação direta participante é incontornável na análise das reações dos alunos a situações que obriguem a adaptações comportamentais e a situações que requerem reações a novas informações, como as que caracterizam o processo ensino-aprendizagem em geral.

No registo das observações foram incluídos tanto os dados observados como as interpretações imediatas do investigador. O ato de registo tornou-se a referência, mantendo o controlo sobre o processo de investigação e ajudando, simultaneamente, a ajustar ao que a turma foi sugerindo e impondo. As observações foram sendo registadas ao longo do percurso em caderno sem uma organização pré-determinada, tal como é próprio em abordagens metodológicas do tipo indutivo.

4.2 Questionários

Após a apresentação da matéria sobre a evolução histórica dos direitos e dos deveres da criança e da mulher, foi aplicado um questionário para obter a percepção dos alunos acerca do tema. O questionário foi composto de sete perguntas de resposta aberta, tinham como objetivo questionar os alunos sobre o que pensavam dos movimentos originais em prol da defesa dos direitos das mulheres e sobre as condições em que estes direitos, bem como os das crianças eram (re)conhecidos em diferentes épocas da história de Portugal desde a Primeira República. A opção por este tipo de respostas teve como objetivo suscitar a liberdade de explanação dos pontos de vista dos alunos, tornando deste modo a informação mais rica do que se se optasse por respostas fechadas.

4.3 Entrevistas semiestruturadas

Como meio de enriquecimento das informações sobre o problema de estudo, foi sugerido aos alunos que formulassem questões para construir um guião de entrevista para fazer à Professora Isabel Alçada. A escolha desta antiga Ministra da Educação deveu-se ao facto de a mesma ser conhecida pelos alunos como co-autora da coleção “Uma Aventura...” e de ser uma personalidade detentora de opiniões sustentadas sobre os direitos da criança e da mulher e sobre os direitos humanos em geral. A entrevista foi enviada à Professora Isabel Alçada e as respostas foram fornecidas em vídeo. Juntamente com a observação participante, a entrevista semi-diretiva constitui o núcleo instrumental da obtenção de dados qualitativos (Vale, 2004). Para além da sua flexibilidade, a entrevista semi-diretiva permite igualmente focar aspetos específicos diretamente relacionados com o problema de estudo. Para além disto, e independentemente da sua forma, a entrevista é um instrumento que permite o desenvolvimento do processo de indagação até ao ponto da saturação, permitindo ainda atingir o efeito de redundância, ao facultar a oportunidade para se obter reações sucessivas ou alternadas do informante a informações que ele próprio facultou. Com este movimento de vai-vem, vai-se depurando a informação e, com isso, aumenta-se a sua credibilidade (Bourdieu et al., 1983).

4.4 Documentos

Durante o estudo, foram analisados aspetos da Carta dos Direitos Fundamentais e foram projetados e analisados cartazes de propaganda da União Europeia: “Ciência: Um Mundo no Feminino!” e “Education for all. No matter where”. A inclusão deste tipo de fonte de evidências permitiu a realização de um trabalho de leitura e revisão de texto, sendo pois uma vantagem a utilização deste tipo de fontes. E ainda, devido ao facto de não terem sido produzidos no âmbito do estudo de caso, estas fontes revelam uma garantia de independência discursiva em relação às intenções tanto do investigador como dos alunos. Tratando-se de documentos oficiais, possuem ainda a vantagem de traduzirem valores e práticas defendidas pelas mais elevadas instâncias com poder para legislar e definir o alcance dos direitos e dos deveres da criança e da mulher.

A permanência deste tipo de fonte durante todo o tempo de duração do estudo permitiu igualmente dispor das suas informações sempre que tal se justificasse.

4.5 Meios audiovisuais

O objetivo da apresentação do vídeo "Most Shocking Second a Day Video 1 & 2" foi levar os alunos a refletir sobre o seu conteúdo.

A elevada atração que a imagem em movimento provocou nos alunos foi importante para a motivação em relação ao problema dos direitos e dos deveres da criança e da mulher.

De facto, o recurso a esta fonte de evidência permitiu aumentar o envolvimento dos alunos na problemática em estudo.

5. Análise de dados

Os dados obtidos pelos instrumentos acima enumerados basearam-se, essencialmente, em descrições da situação pedagógica focada no ensino-aprendizagem em respostas ao questionário, nas questões elaboradas para a entrevista assim como a sua visualização e, ainda, interpretações e reflexões sobre os documentos analisados.

Como lembra Janesick (1994, citado por Vale, 2004, p. 14) “não há um único bom sistema para análise dos dados qualitativos”. No presente estudo, a análise dos dados foi desenvolvida em dois momentos maiores, sendo que um aconteceu ao longo de todo o processo de recolha e prolongou-se através do momento de triangulação metodológica dos dados provenientes das diversas fontes de evidência (cf. Denzin, 1989, citado por Vale, 2004, p. 18) em direção à estruturação final do presente relatório. Este momento, a que resolvemos chamar de análise longitudinal, tem como função essencial zelar pela qualidade e pela veracidade (Lincoln & Guba, 1985, citados por Vale, 2004, p. 17) dos dados, de forma a garantir-se os princípios da confirmabilidade, da fidedignidade, da credibilidade, da transferabilidade e da aplicabilidade, conforme recomendado por Miles & Huberman (1994, citados por Vale, 2004, p. 17-18). O segundo momento de análise, a que resolvemos chamar de análise transversal, consiste na análise parcial dos dados, isto é, dos dados provenientes de uma única fonte de evidência, e da sua triangulação final, com o intuito de se obter uma narrativa fidedigna que seja transversal às diversas fontes. É o resultado desta triangulação que fornece as respostas para as questões formuladas como problemas de estudo.

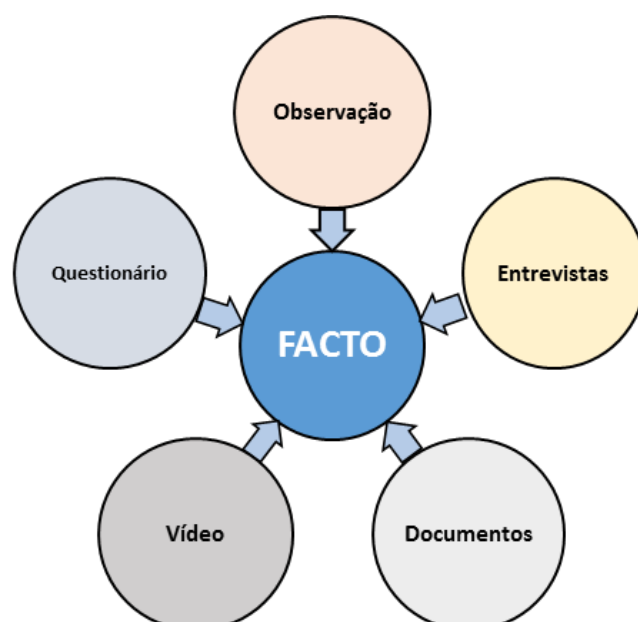
Sendo todos os dados do tipo qualitativo, a análise parcial desenvolveu-se com base num procedimento dividido em três momentos principais: preparação dos dados (descrever e agregar); análise das relações entre as variáveis e os conceitos; comparação dos resultados observados e interpretação as diferenças (Quivy & Campenhoudt, 2005). A preparação dos dados foi feita de forma a permitir estruturar a informação de acordo com a ordem proposta pelos objetivos específicos do estudo. Esta preparação foi realizada não apenas sobre cada conjunto de dados relativos a uma única fonte de evidência, mas também sobre o conjunto global dos dados (neste caso, ao longo da realização da investigação, longitudinalmente). A análise das relações entre as variáveis e os conceitos foi realizada sobre cada conjunto de dados relativos a uma única fonte de evidência de forma a permitir identificar categorias de análise no discurso, que viriam a servir como aglutinadores de sentido (Ruquoy, 1997). A identificação das categorias de análise permitiu associar dados provenientes das diversas fontes de evidência e, com isso, compará-los e analisar o seu nível de concordância ou de discordância.

Este procedimento é comum ao procedimento de análise dos dados fornecidos pelas entrevistas, conforme Christian Maroy (2005) apontou. Este autor aconselha a construir e a

aperfeiçoar a grelha de análise, com base na releitura do material, no questionamento das perspectivas e das significações produzidas pelos informantes. Aconselha, igualmente, a identificação e anotação das passagens significativas, a seleção e comparação do material, a efetuação de uma primeira síntese teórica, formulação de um fio condutor de toda a análise, comentários analíticos feitos ao longo de todo o processo de recolha de dados e realizando uma síntese final em forma de memorando.

A construção da grelha de análise com base neste procedimento facilita o trabalho de redução dos dados e correspondente codificação. A verificação e a conclusão do procedimento de análise consistem na estruturação dos resultados da análise das concordâncias/discordâncias, conforme os diferentes momentos da investigação sugeridos pelos objetivos do estudo e a contraposição dessas mesmas concordâncias/discordâncias às conclusões sugeridas pela literatura consultada sobre o problema de estudo.

Em suma, os dados são analisados por descrição direta e por concordância/discordância de percepções dos alunos perante as categorias de análise. Este procedimento permitiu atingir a convergência das evidências recolhidas pelas diversas fontes, conforme ilustrado na figura abaixo (Convergência da evidência (adaptado de Yin, 2003, p. 100)).



6. Delineamento e calendarização do estudo

A recolha de dados realizou-se no segundo momento do procedimento de investigação, seguindo-se o protocolo desenhado no primeiro momento. Este protocolo norteou toda a

fase de recolha dos dados e incluiu a referência ao problema de estudo, a revisão dos principais conceitos, isto é, direitos e deveres da criança e da mulher desde a Primeira República aos nossos dias, a calendarização do procedimento de recolha de dados, a revisão do protocolo e o procedimento de análise e de redação do presente relatório.

O estudo decorreu entre os meses de fevereiro e junho de 2016, dividindo-se em três etapas (Tabela 1). Na primeira etapa, anterior ao período de regência, realizou-se uma observação exploratória da turma como um todo, prestando-se especial atenção ao comportamento dos alunos, às suas atitudes, à sua participação, ao seu interesse e à sua motivação pela disciplina de História e Geografia de Portugal. Na segunda etapa, decorrida no período de regência, destacam-se duas fases: a de planeamento do estudo e a de implementação. A fase do planeamento contemplou o acordo da temática a estudar e reuniões com o POC, onde se definiram estratégias para a recolha de dados. Na fase de implementação, foi aplicado o questionário aos alunos, foi elaborada uma entrevista pelos alunos e realizada à Professora Isabel Alçada e, ainda, levantadas as questões para os alunos refletirem sobre os documentos consultados e o vídeo visualizado. Na terceira etapa, foram analisados os dados recolhidos e redigido o relatório final.

Tabela 1- Sequenciação das fases da investigação

Fases	Data	Procedimento
1ª. fase	Fevereiro	Observação da turma.
	Março	Definição do tema a estudar.
2ª. fase	Março	
	Abril	Formulação e seleção do material a implementar (planificações).
	Maio	Intervenção didática (2ª. Regência), aplicação de entrevistas.
	Junho	Pedido de autorização aos encarregados de educação. Recolha de dados.

		Análise dos dados.
3ª. fase	Junho	Revisão de literatura.
	Novembro	Elaboração do relatório final de prática de ensino supervisionada.

Capítulo 4 – Apresentação e interpretação da intervenção didática

Neste capítulo, apresenta-se a organização e a interpretação da intervenção didática para o estudo assim como, a narrativa descritiva e interpretativa de cada aula juntamente com as perspetivas dos alunos, os objetivos delineados para cada sessão e a sua relação com o objeto de estudo.

1. Organização da intervenção didática

A intervenção pedagógica do presente estudo desenvolveu-se, no âmbito da PES II, no segundo ciclo do Ensino Básico, numa turma do sexto ano, numa escola do concelho de Viana do Castelo.

O presente estudo desenvolveu-se na área de História e Geografia de Portugal, e teve a duração de quatro semanas, entre quatro a vinte e seis de maio, onde foram lecionadas oito aulas: quatro aulas de noventa minutos e quatro aulas de quarenta e cinco minutos. Os conteúdos trabalhados nestas aulas incidiram sobre o tema “Portugal do século XX”.

Ao implementarem-se os temas/conteúdos verificou-se que estavam bastante atrasados, segundo o que havíamos planeado. Por essa razão, lecionaram-se até ao fim do ano letivo para cumprir os objetivos do programa curricular. Por consequência, houve lugar apenas para dois blocos de noventa minutos e um bloco de quarenta e cinco minutos, se destinaram ao tema em estudo.

“Evolução dos direitos sociais e civis da criança e da mulher”, tema em estudo, foi selecionado antes de se iniciar a prática pedagógica. Após iniciar o estágio curricular, durante o período de observação, verificou-se que os alunos demonstravam dificuldades em expressar as suas opiniões e pensamentos com clareza e rapidez, não só face aos temas estudados em sala de aula mas também a temas relacionados com o quotidiano. Neste sentido, durante a intervenção didática, optou-se por proporcionar momentos que permitissem ao(s) aluno(s) praticar a exposição oral, através do reconto dos factos e exposição da sua opinião sobre os temas aprendidos, para que fossem capazes de compreender e refletir sobre as diferenças sociais.

Optou-se por iniciar o estudo com a utilização de uma entrevista para suscitar aos alunos uma reflexão sobre o tema e para conhecer as perceções que têm sobre a temática. A entrevista fez-se acompanhar de um consentimento informado. A entrega destes documentos constituiu assim a primeira etapa do estudo.

Posteriormente, quando iniciado o conteúdo do programa “Espaços em que Portugal se Integra”, que se estudam as questões sociais na Europa e em Portugal. Durante esta fase, contemplaram-se mais três momentos fundamentais, para a análise do estudo, no qual os alunos colocaram questões sobre os direitos e deveres da criança à Dra. Isabel Alçada, tomaram conhecimento de propagandas promovidas pela União Europeia na luta pela igualdade de género e através da visualização de uma curta, “Save the Children”, que demonstra o impacto da guerra na vida de uma criança e conheceram e refletiram sobre outra realidade.

Para a preparação da intervenção didática recorreu-se ao manual adotado, à consulta de outros manuais escolares, a plataformas digitais de editoras escolares, ao repositório de vídeos e filmes do canal RTP e a documentos fornecidos pela União Europeia nas suas plataformas digitais.

2. Primeira etapa – Entrevista

Para que fosse possível proporcionar um estudo no qual os alunos pudessem desenvolver as suas capacidades de reflexão e compreensão, sentiu-se necessidade de utilizar como ponto de partida a entrevista semiestruturada (apêndice 3), para conhecer a

percepção sobre o tema e sobre as vivências que os estudantes têm dos seus antepassados. A entrevista é composta por sete questões que abordam a mulher a criança, desde a Primeira República até aos dias de hoje e optou-se por a entregar antes de lecionar o tema para que as respostas não fossem influenciadas, só assim seria possível identificar os conhecimentos prévios.

Nenhum aluno foi excluído do estudo. No entanto, dos vinte alunos, dezasseis alunos participaram nas entrevistas, pois os restantes não as entregaram.

A professora estagiária leu as questões aos alunos, em voz alta e ia explicando-as sempre que necessário. Fê-lo para se certificar que os estudantes compreendiam as questões e garantir maior eficácia na entrevista, assim como apresentar a razão pela qual existia a entrevista e a sua importância para o desenvolvimento do estudo. A professora estagiária, quando feita a apresentação do documento, absteve-se de dar qualquer indício sobre as possíveis respostas.

Os alunos levaram as entrevistas para responder em casa e foi-lhes recomendado que o fizessem sozinhos. Na entrega das entrevistas, os estudantes demonstraram interesse em saber quais seriam as respostas da professora estagiária e também expuseram as suas dúvidas nas questões que tiveram dificuldade em responder.

Posteriormente, as questões foram analisadas pela estagiária.

3. Segunda etapa – Direitos Universais

A segunda etapa caracterizou-se pela introdução do estudo inserido no conteúdo programático “Espaços em que Portugal se Integra”.

Esta aula, dedicada ao estudo, iniciou-se com a breve audição do Hino da União Europeia, para cativar a atenção dos alunos para o novo tema, seguindo-se da localização de Portugal no continente europeu, da identificação dos fundadores da UE, da análise dos símbolos da UE e da sua evolução ao longo dos anos.

Posteriormente, analisou-se excertos da Carta dos Direitos Fundamentais da UE e questionou-se os alunos sobre os direitos de um cidadão europeu.

No decorrer da breve discussão e reflexão dos excertos lidos na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, introduziu-se dois cartazes de propaganda da UE, um sobre a luta pela igualdade de género nas profissões, *“Ciência um Mundo no Feminino”* e um segundo cartaz sobre o direito à educação, *“Everyone should have a right to education. No matter where they are”*. O significado de cada cartaz foi desvendado pelos alunos através da sua análise. Começaram por desconstruir a imagem, ver o que nela estava representado e, numa troca de palavras entre colegas, chegaram ao tema do cartaz.

No seguimento desta análise de propaganda à educação, visualizou-se o vídeo *“Most Shocking Second a Day Video 1 & 2”*, da organização não-governamental *“Save the Children”*, que promove os direitos da criança. O vídeo tem como personagem principal uma menina de oito anos e representa a forma drástica de como a sua vida mudou quando a sua cidade se transforma num palco de guerra. A personagem principal passa de uma menina que vive uma vida dita normal a refugiada e tudo o que isso acarreta.

Ao longo da visualização, a turma estava concentrada e “mergulhava” naquela realidade. Quando terminou a visualização, instalava-se um silêncio dentro da sala de aula e, no final, apenas um pequeno grupo de alunos foi capaz de tecer um comentário ao vídeo.

Aproveitando-se os sentimentos que o vídeo provocou e a concentração dos alunos, fez-se a leitura de um excerto da Carta das Nações Unidas e, de seguida, colocou-se à turma duas questões: “Consideras que todas as crianças vivem de acordo com os direitos referidos na Convenção sobre os Direitos da Criança?” e “Consideras importante que as crianças compreendam os seus direitos?”. Optou-se por não se impor tempo limite aos alunos para responderem às questões, de maneira a que estes se sentissem confortáveis para refletir e escrever sem estarem condicionados pelo tempo.

Quando foram entregues todas as respostas, deu-se continuidade ao estudo da União Europeia, nomeadamente ao estudo das Organizações em que Portugal se integra.

Posteriormente, apresentou-se a Dra. Isabel Alçada, que, desde muito cedo, manteve uma relação próxima com a educação, enquanto professora, política e escritora de livros juvenis, sendo a pessoa ideal, não só pelo seu conhecimento mas também por saber transmitir os seus conhecimentos aos alunos daquela faixa etária.

No decorrer da apresentação, deu-se a conhecer aos alunos, um pouco do percurso académico e profissional da Dra. Isabel Alçada e o motivo pelo qual se estava a fazer esta apresentação, colocando-se aos alunos o desafio de a questionarem sobre o tema “direitos da criança e da mulher em Portugal”. As questões deveriam ser entregues na aula seguinte, para que os alunos pudessem elaborar com mais rigor e, também, para dar espaço à reflexão sobre as questões que desejam ver respondidas.

Durante esta apresentação, os alunos, que reconheceram de imediato Isabel Alçada enquanto escritora, evidenciaram motivação e interesse pela oportunidade de a questionar.

4. Terceira etapa – Questões à Dra. Isabel Alçada e reflexão

A última etapa diz respeito à análise das questões e visualização do vídeo enviado pela Dra. Isabel Alçada.

Para que este momento fosse possível, foi necessário analisar e, consequentemente, seleccionar as questões. Uma vez que não havia mais aulas disponíveis, recorreu-se a um tempo livre, que os alunos tinham disponível, para proceder à selecção das questões.

Numa primeira fase, efectuou-se a leitura de todas as questões para conhecer e ter noção de todo o material disponível. De seguida, lia-se pergunta a pergunta e a turma, juntamente com a professora estagiária, dava o seu parecer. Se seleccionada, registava-se no quadro. Posteriormente, reviam-se todas as questões registadas no quadro, para construir o fio condutor daquilo que seria a entrevista.

Os alunos, enquanto leitores da coleção de livros “Uma Aventura”, também quiseram colocar questões sobre os livros. Apesar de as questões não estarem relacionadas com o estudo, considerou-se importante dar espaço para essas questões e cultivar o gosto pela leitura através da proximidade com a escritora.

Posto isto, as questões seleccionadas foram as seguintes: *“Acha que ainda há discriminação entres homens e mulheres?”*; *“Considera que houve uma progressão ou regressão dos direitos e deveres das crianças desde a 1.ª República até à chegada do Estado Novo?”*; *“Acha que a ONU está a fazer um bom trabalho para promover os Direitos Humanos, mais concretamente, os Direitos das Crianças?”*; *“Há algum direito da criança que*

acha mais importante salientar? Porquê?”; “Considera que a opinião das crianças acerca dos direitos que lhes são atribuídos tem peso na definição desses direitos?”; “Pensa que hoje em dia as crianças portuguesas sofrem discriminação nas escolas, tendo em conta a sua etnia ou raça e/ou estatuto socioeconómico?”; “Qual é o papel da escola na defesa dos direitos das crianças?”; “Está a pensar escrever um livro sobre os direitos das crianças?”; “Com 58 livros de “Uma Aventura” já publicados, tem em mente publicar “Uma Aventura em Viana do Castelo?” e “Gosta de escrever com a escritora e professora Ana Maria Magalhães?”.

Quando se visualizou a entrevista, respondida em vídeo pela Dra. Isabel Alçada, os alunos mostravam-se muito motivados, prestando bastante atenção às respostas.

Capítulo 5 – Conclusões

Neste capítulo apresentam-se as conclusões do culminar do trabalho investigativo.

Relacionam-se os objetivos orientadores iniciais com o percurso na intervenção didática e os resultados obtidos.

O capítulo termina com a reflexão das limitações do estudo assim como algumas sugestões que poderiam ser colocadas em prática em futuras intervenções.

1. Principais conclusões do estudo

A investigação decorreu ao longo da PES II, na disciplina de História e Geografia de Portugal, numa turma do 6.º ano de escolaridade. Institui-se como objetivo o de dar conhecer a evolução dos direitos e deveres da mulher e da criança em determinado período histórico (desde a 1ª República até aos nossos dias) e salientar a sua importância.

Primeiramente (i), tentou-se captar a perceção dos alunos em relação a esta temática, a partir de uma entrevista, tendo em conta aquilo que até então teriam estudado, as suas vivências familiares e o meio envolvente em que se inserem.

Analisando as primeiras impressões dos alunos, passou-se para uma segunda fase (ii) onde se deu a conhecer a Carta das Nações Unidas, cartazes de propaganda da UE na

luta pela igualdade de género e a visualização de um vídeo de uma ONG relacionado com os direitos da criança.

Na terceira e última fase (iii) deste projeto propôs-se aos alunos a elaboração de um questionário feito exclusivamente por eles enquanto grupo, que viria a ser respondido pela Dra. Isabel Alçada. De seguida, procedeu-se à análise do vídeo enviado pela Dra. Isabel Alçada, onde ela responde às questões pelos alunos colocadas, seguindo-se um breve debate entre os alunos sobre aquele vídeo.

i)

De modo a tornar a análise de dados, obtidos na primeira fase de estudo, mais eficaz, elaborou-se uma tabela para melhor compreensão das respostas dadas pelos alunos à entrevista:

Compreendeu a questão	Não compreendeu a questão	
		Contextualiza/Justifica/Reflete
		Não Contextualiza/Justifica/Reflete
Não respondeu		

Esta tabela foi utilizada para analisar as sete questões colocadas na entrevista, sendo que será feita uma análise global das ilações nela obtidas.

Nestes termos, conclui-se que a grande maioria dos alunos consegue compreender as questões colocadas e consequentemente identificar uma evolução no que toca aos direitos e deveres da mulher e criança no último século, demonstrando capacidade de reflexão e análise. Todavia, uma boa percentagem dos alunos demonstra alguma dificuldade em justificar as suas respostas e correlacionar o contexto histórico vivido em determinada época com os direitos, liberdades e garantias assegurados. Depreende-se que esta situação

se deve, não ao facto de os alunos desconhecerem das razões que justificam as suas respostas, mas sim por falta de capacidade ou agilidade na expressão escrita.

Apenas uma ínfima parte dos questionados deixou respostas em branco.

ii)

Na segunda fase, onde se procedeu à apresentação e análise da Carta das Nações Unidas, dos cartazes de propaganda da União Europeia na luta pelo acesso à escolarização e pela igualdade de género e a visualização do vídeo da Organização não-governamental “Save the Children” relacionado com os direitos da criança, procurou-se a interação com os alunos durante e após as apresentações, de forma a originar um debate sobre as temáticas expostas, possibilitando um espaço de interação, diálogo, esclarecimento de dúvidas e partilha de opiniões.

Durante esta tentativa de interação alunos-professor, a turma demonstrou alguma apatia, tendo levado a que este momento fosse maioritariamente protagonizado pelo professor, o que não era, de todo, o objetivo daquela exposição. Acredita-se que esta situação se deve ao facto de os alunos terem pouco à vontade dentro da sala de aula como se verificou ao longo de toda a prática supervisionada. Acrescenta-se ainda a dificuldade verificada nos alunos de transmitirem a sua opinião oralmente.

Com base na exposição acima referida, colocaram-se duas questões à turma, para que a mesma refletisse e opinasse tendo em conta aquilo que tinham acabado de assistir. Tendo estas sido:

- *Consideras que todas as crianças vivem de acordo com os direitos referidos na Convenção Sobre os Direitos da Criança?*

- *Consideras importante que as crianças compreendam os seus direitos?*

Às questões colocadas, os alunos responderam em uníssono, sublinhando a importância da existência de leis que protegem as crianças, exemplificando com os

paradigmáticos casos de exploração infantil em África e a situação dos refugiados do Médio Oriente.

Com isto, foi possível compreender que os alunos são sensíveis às violações dos direitos humanos, especialmente das crianças, e que o combate deste flagelo não basta com a existência de leis, mas também com a mobilização de pessoas e meios de apoio.

iii)

Na terceira e última fase, referente às questões colocadas pelos discentes à Dra. Isabel Alçada e respetiva visualização do vídeo com as respostas, concluiu-se que os alunos compreenderam o tema e tendo sido capazes de refletir e elaborar questões pertinentes que demonstraram espírito crítico e curiosidade em obter mais informações sobre os direitos da mulher e criança. Os alunos apresentaram, por fim, mais autonomia e revelaram uma melhoria na capacidade de expor e concretizar os seus pensamentos.

2. Limitações do estudo e recomendações para futuras intervenções

Cabe, nesta fase, mencionar as dificuldades encontradas ao longo da investigação, referindo-se ulteriormente algumas recomendações que poderão vir a ser úteis em projetos como este.

A primeira limitação encontrada neste percurso relaciona-se com o facto de se ter sentido alguma dificuldade, durante o PES II, em aliar o papel de professora e de investigadora. Com efeito, a tentativa de dar o programa escolar respeitante à disciplina de História e Geografia de Portugal e conseguir simultaneamente exercer o trabalho de investigação não foi tarefa fácil, encontrando-se por vezes alguns entraves a nível de organização de tempo.

Tempo este, que foi a segunda grande limitação do projeto. Por vezes escasso, ora no tempo das aulas ora no número de aulas, a falta de tempo prejudicou indubitavelmente a recolha de dados e as entrevistas que se pretendiam fazer aos alunos. Depois, o facto de o estudo em causa ter sido implementado apenas no 3.º período escolar, período este mais

curto e onde é costume haverem mais atividades extracurriculares, levou a que algumas aulas fossem “perdidas” e o trabalho de investigação tivesse obrigatoriamente que ficar de parte.

A última limitação que se pode apontar neste projeto diz respeito à situação de as quatro disciplinas lecionadas (História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais, Matemática e Português) terem sido repartidas por quatro turmas diferentes, o que não facilitou a aproximação entre professor aluno. Desta forma não foi tão fácil estimular os discentes para o pensamento crítico e ou fazer-los sentir à vontade na transmissão da sua opinião, o que, sem dúvida teria sido conseguido se a mesma turma tivesse sido acompanhada nas quatro disciplinas lecionadas.

Passando agora para as recomendações, considera-se fulcral a existência de uma única turma em todas as disciplinas lecionadas, uma vez que só assim a confiança aluno-professor, os estímulos participativos dos alunos e o maior espaço temporal do professor com a turma são apurados e, os resultados obtidos na investigação melhores. Também, a possibilidade de ter mais tempo para a investigação durante os tempos de aula pode trazer melhores resultados. Por fim, acredita-se que este trabalho de investigação não deve ter início próximo do fim do ano letivo todos os entraves acima referidos.

Parte III – Reflexão final

1. Reflexão final do percurso académico

Posto isto, partiremos agora para um exercício de reflexão onde analisaremos estes últimos seis anos académicos compostos por uma licenciatura e um mestrado, que incluiu um estágio no primeiro ciclo e outro no segundo ciclo, cursado em várias instituições de ensino e onde tive o prazer de interagir com dezenas de professores e centenas de alunos e de fazer inúmeras amizades de vários países com diferentes culturas e educações.

Após terminado o curso de Turismo e Hotelaria, iniciei esta minha caminhada, na área da Educação, que começou em Aveiro, onde frequentei a Universidade de Aveiro durante um ano letivo e onde dei os primeiros passos na construção da minha formação académica. No ano seguinte regressei à minha cidade natal, Viana do Castelo, onde frequentei a Escola Superior de Educação, e completei a minha licenciatura bem como o meu mestrado, que está prestes a terminar com a elaboração deste Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada.

Acreditando que a formação académica não se resume ao conhecimento teórico, mas sim à combinação desse conhecimento com a prática e, que para além desta junção, a formação também passa por experiências internacionais, acrescentando enriquecimento pessoal e académico.

É no seguimento deste pensamento que, ao longo do meu percurso enquanto estudante optei, por duas vezes, pela participação no Programa Erasmus. Este programa promove a mobilidade e o intercâmbio de estudantes das Instituições de Ensino Superior durante um período de estudos, com reconhecimento académico. Além destas conceções do programa, sempre tive prazer em viajar, sempre vi nas viagens a oportunidade de expandir horizontes, conhecer novas pessoas e culturas e sobretudo construir memórias.

Foi em Viana que passei a maior parte da minha formação académica e ainda durante o período de licenciatura decidi experienciar o Programa de Mobilidade Internacional Erasmus +.

Nyíregyhaza, a duzentos e trinta e nove quilómetros de Budapeste, na Húngria, foi o destino escolhido para a minha primeira experiência internacional. Aqui frequentei as cadeiras: “English Communication”; “Introduction into Hungarian”; “Primary School Obs. In Physical Education”; “Teaching Practice in Physical Education”; “Theoretical Part of Physical

Education”; “Theoretical Part of Hungarian Language”; “Primary School Obs. In Hungarian language”; “Theoretical Part of Mathematics”; “Primary School Obs. in Mathematics”; “Theoretical Part of. After School Observation” e “Global Enviromental Problems”, tendo ficado bem impressionada com o rigor e organização do ensino primário, assim como o incentivo à atividade física, desde muito cedo, e à preservação do meio ambiente através de pequenos gestos no dia-a-dia ou em atividades de maior dimensão.

Ainda sobre a atividade física, destaco que mesmo com condições climatéricas menos favoráveis (chuva, neve, temperaturas baixas) as crianças não deixavam de brincar no recreio ou de praticar desporto. Ao invés de se resguardarem num edifício, as crianças adaptavam a sua roupa sempre que saíam ou entravam em qualquer edifício. As escolas proporcionavam aos alunos um armário individual para que estes se pudessem equipar cada vez que queriam ir para o recreio, e vice-versa, para que se despedissem quando entrassem. As escolas eram muito aquecidas permitindo que os alunos se sentissem confortáveis, sem a necessidade de “camisolões” e calçavam pantufas ou chinelos dentro da sala de aula.

Menos bem conseguido neste ensino era a falta de investimento na aprendizagem de uma segunda língua, aspeto que considero importante e que estava a ser colmatado, através da implementação de aulas de inglês no primeiro ciclo. Visitei várias cidades da Hungria assim como outros países da Europa e conheci pessoas de diferentes culturas, com formas outras formas de abordar o mundo, outras filosofias de vida, em suma construí memórias que guardarei o resto da vida.

Regressada a Viana do Castelo, continuei o meu percurso académico e terminei o último ano da Licenciatura em Educação Básica.

Concluída a licenciatura, optei por logo de seguida me inscrever no Mestrado em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico nesta mesma instituição, ESE de Viana do Castelo, por ser esta a faixa etária de alunos que mais interesse tenho em ensinar.

Durante o período de mestrado, voltei a inscrever-me no Programa de Mobilidade Erasmus+, que culminou na minha melhor experiência académica. Valência, capital da Comunidade Valenciana, em Espanha, foi o destino escolhido. Tive o prazer de estudar na Universidade Católica de Valência (UCV), de estagiar no prestigiado Colégio La Salle e a oportunidade de contactar com métodos de ensino diferentes, que consistiam em ter um

horário definido para cada aula (“estudios sociales”, “lengua valenciana”, “lengua inglesa”, “arts and crafts”, “matemática”, “gramática inglesa”, etc) , os alunos estavam organizados por grupos de cinco e cada elemento tem uma responsabilidade a desempenhar perante o grupo (método simultâneo), incutiam a amabilidade e formas de caridade através de pequenas ações e oferta de cursos de voluntariado, bem como aprender com professores extremamente competentes e dedicados, que me permitiram estar lecionar e participar em todo o ambiente académico do colégio. O estágio neste colégio, foi bastante gratificante, enriquecedor e desafiador, ~~no sentido~~ na medida em que me permitiu superar o receio pelo desconhecido, em relação ao sistema educativo e metodologias, assim como a barreira linguística. Esta oportunidade de estágio foi, sem dúvida, uma das melhores experiências académicas, sendo um marco na minha formação que se refletira na minha forma de estar enquanto futura professora.

Tal como já havia feito, aproveitei também este período para conhecer outras cidades e contactar com pessoas com as mais diversas culturas, crenças e opiniões.

De volta a Portugal e à Escola Superior de Educação, continuei o meu percurso académico que culminou no meu segundo grande teste que viria a ser a leção de aulas no segundo ciclo do Ensino Básico.

Durante esta experiência, consegui ultrapassar os obstáculos que iam surgindo, alcancei os objetivos que havia delineado, apesar de, ~~sentir~~ sentir algum nervosismo, insegurança e cansaço, próprio do ritmo intenso do estágio. Considero que o ato de refletir imediatamente após lecionar, com destaque ~~pessoal~~ para a disciplina de Português, ~~são~~ é muito importantes e ~~contribuíram~~ contribuiu para um processo de “autocorreção” que me permitiam ~~melhorar~~.

Após a conclusão do estágio, entre pausas e recomeços, iniciei a escrita deste relatório final. Durante a feitura do relatório final, participei, durante dois meses, num projeto de voluntariado, na Letónia, com crianças e jovens. Quando regresssei, recomecei a tese que conciliei com o trabalho de professora de AEC’S na área de Expressão Motora.

Acredito que todas as minhas escolhas, aprendizagens e vivências contribuíram para uma formação diversificada e sólida que me permitirão ser melhor profissional e, sobretudo, ser feliz.

Bibliografia

- Alves, L. A. (2001). O Estado da História - O Ensino. *Revista da Faculdade de Letras - História*, 2, 23-31.
- Antunes, C. (2010). *Arte e Didática*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Baptista, C. (2012). Política no Femenino. *Media e Jornalismo - revista do centro de investigação media e jornalismo*, 9-23.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras - História*, 2(III), 013-021.
- Barca, I. (janeiro de 2003). A História é o estudo da vida. (R. J. Costa, Entrevistador) A Página da Educação.
- Barca, I. (2004). *Os jovens portugueses: ideais em História*. Braga: Departamento de Metodologia da Educação da Universidade do Minho. Campus de Gualtar.
- Barton, K. C. (14 de june de 2017). *O Conhecimento Histórico*. Obtido de APH - Associação de Professores de História: http://www.aph.pt/ex_opiniao8.php
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Grávida.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal - desde a fundação da nacionalidades até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castelo, C. (1998). *O modo português de estar no mundo. O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Esteves, A. (6 de junho de 2016). *O agrupamento - História*. Obtido de Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito: <http://www.apjbrito.com/index.php/escola/historia>
- Frattari, N. F. (2008). Insegurança e medo no mundo contemporâneo: uma leitura de Zygmunt Bauman. Em Z. BAUMAN, *Medo líquido* (pp. 397-399). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- Homem, A. C. (2001). *Da Monarquia à República*. Viseu: Palimage.
- Leal, E. C., & Nunes, T. (2012). *António Granjo República e Liberdade*. Lisboa: Colecção Parlamento.
- Lessard-Hébert, M., Goytte, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- M., B. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Philadelphia: Open University Press.
- Marques, A. d. (1978). *História da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Figueirinhas.
- Martins, R. (2007). *O Regicídio*. Lisboa: Grávida.
- Mattoso, J. (14 de June de 2017). *A História no Ensino Básico e Secundário*. Obtido de APH Associação dos Professores de História: http://www.aph.pt/ex_opinio14.php
- Mattoso, J., & Almeida, A. N. (2011). *História da Vida Privada em Portugal - Os Nossos Dias* (Vol. 4). Porto: Círculo de Leitores.
- Mattoso, J., & Vaquinhas, I. (2011). *História da Vida Privada em Portugal - A Época Contemporânea* (Vol. 3). Porto: Círculo de Leitoras.
- ME. (1991). *Organização Curricular e Conteúdos, Vol. 1, Ensino Básico 2º. Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Melo, H. P. (2017). *Os Direitos das Mulheres no Estado Novo*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Ministério da Educação. (1991). *Organização Curricular e Programas, 2.º ciclo do Ensino Básico - Programa de História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Morais, A. P., Pires, A. P., Teixeira, J. A., Pereira, J. E., Rollo, M. F., Almeida, P. T., & Castelo-Branco, S. (2014). *Pensar a República 1910-2010*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Moreira, J. M. (2001). Ensinar História hoje. *Revista da Faculdade de Letras. História*, N.º2(III), 33-39.
- Nogueira, F. (2000). *Salazar, A mocidade e os princípios (1889-1928)* (Vol. I). Porto: Livraria Civilização.

- Nunes, J. P., & Ribeiro, A. I. (2007). *A didática da História e o perfil do professor de História*. Lisboa: Revista Portuguesa de História.
- OECD. (4 de junho de 2017). *Organisation for Economic Co-operation and Development*. Obtido de OECD.org : <http://www.oecd.org/portugal/>
- Paço, A. S. (2008). *1933 A Constituição do Estado Novo*. Planeta DeAgostini.
- Paço, A. S. (2008). *1949-1950 Portugal entre os fundadores do Pacto Atlântico*. Planeta DeAgostini.
- Paço, A. S. (2008). *1955 Portugal é admitido na ONU*. Planeta DeAgostini.
- Patriarca, F. (1995). *A questão social no Salazarismo 1930-1947 Vol. I*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Pereira, M. H. (2016). *A Primeira República, Na fronteira do liberalismo e da democracia*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Pimentel, I. F. (2001). *História das Organizações Femininas do Estado Novo*. Lisboa: Temas e Debates.
- Pimentel, I. F., & Melo, H. P. (2015). *Mulheres Portuguesas*. Lisboa: Clube do Autor.
- Proença, M. C. (1989). *Didáctica de História - textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, A. (2000). *A República Ontem e Hoje*. Lisboa: Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. A., Almeida, A. C., Cunha, P. P., & Nolasco, C. C. (5 de junho de 2016). *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico - 2.º Ciclo*. Obtido de Direção Geral da Educação: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_metas_curriculares_2_ciclo.pdf
- Ribeiro, A. I., Nunes, J. A., & Cunha, P. P. (5 de junho de 2016). *Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal*. Obtido de Direção Geral da Educação:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/doc_de_apoio_mc_hgp_final.pdf

Rosas, F., & Rollo, M. F. (2009). *História da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Edições tinta-da-china.

Sá, L. (1992). *Eleições e Igualdade de Oportunidades*. Lisboa: Editorial Caminho.

Santo, A. E. (2016). Citizens' attitudes towards descriptive representation: the case of women in Portugal. *European Journal of Women's Studies*, 43-59.

Santos, F. F. (Ed.). (09 de 06 de 2017). *PORDATA*. Obtido de PORDATA Base de Dados Portugal Contemporâneo: <http://www.pordata.pt/Portugal>

Tavares, S. D. (2015). *500 erros mais comuns da Língua Portuguesa*. Lisboa: A esferas dos livros.

Tengarrinha, J. (14 de June de 2017). *O Ensino da História em Portugal*. Obtido de APH Associação de Professores de História: http://www.aph.pt/ex_opiniao13.php

UNICEF. (4 de junho de 2017). *UNICEF - Para Todas as Crianças*. Obtido de UNICEF: <http://www.unicef.pt>

Vale, I. (6 de junho de 2004). *Algumas Notas sobre a Investigação Qualitativa em Educação Matemática — O Estudo de Caso Isabel Vale, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*. Obtido de moodle ipvc: http://elearning.ipvc.pt/ipvc2014/pluginfile.php/53064/mod_resource/content/0/NotasInvestiga%C3%A7%C3%A3o.pdf

Vaquinhas, I. (2002). Linhas de investigação para a história das mulheres nos séculos XIX e XX. Breve esboço. *Revista da Faculdade de Letras - História*, 3, 201-221.

Antunes, C. (2010). *Arte e Didática*. Petrópolis: Editora Vozes.

Baptista, C. (2012). Política no Femenino. *Media e Jornalismo - revista do centro de investigação media e jornalismo*, 9-23.

Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham. Philadelphia: Open University Press.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Grávida.

- Beuving, J. & de Vries, G. (2015). *Doing Qualitative Research: The Craft of Naturalistic Inquiry*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. & Passeron, J.-C. (1983). *Le métier de sociologue*. Paris: Mouton.
- Burgess, R. (1997). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Castelo, C. (1998). *O modo português de estar no mundo. O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carreira, M. (1996). *Políticas Sociais em Portugal*. Lisboa: Gradiva.
- Esteves, A. (6 de junho de 2016). *O agrupamento - História*. Obtido de Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito: <http://www.apibrito.com/index.php/escola/historia>
- Esteves, A. (2017). A assistência e as instituições de apoio à infância e à juventude em Portugal, entre o século XIX e a primeira metade do século XX. (em publicação).
- Geertz, C. ([1973]2008). Uma descrição densa: Por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A Interpretação das culturas* (pp. 3-21). Rio de Janeiro: Zahar.
- Kuhn, T. ([1962]2009). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Kuhn, T. ([1977]2009). *A Tensão Essencial*. Lisboa: Edições 70.
- Lessard-Hébert, M., Goytte, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In Luc Albarello et al. (Eds.) *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (pp. 117-155). Lisboa: Gradiva.
- M., B. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Philadelphia: Open University Press.
- ME. (1991). *Organização Curricular e Conteúdos, Vol. 1, Ensino Básico 2º. Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Merriam, S. (1998). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

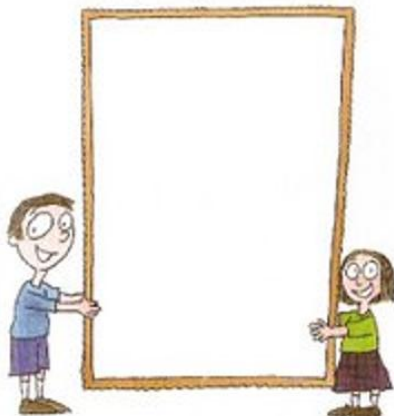
- Morais, A. P., Pires, A. P., Teixeira, J. A., Pereira, J. E., Rollo, M. F., Almeida, P. T., & Castelo-Branco, S. (2014). *Pensar a República 1910-2010*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Moreira, J. M. (2001). Ensinar História hoje. *Revista da Faculdade de Letras. História*, N.º2(III), 33-39.
- Nunes, J. P., & Ribeiro, A. I. (2007). *A didática da História e o perfil do professor de História*. Lisboa: Revista Portuguesa de História.
- Paço, A. S. (2008). *1933 A Constituição do Estado Novo*. Planeta DeAgostini.
- Paço, A. S. (2008). *1949-1950 Portugal entre os fundadores do Pacto Atlântico*. Planeta DeAgostini.
- Paço, A. S. (2008). *1955 Portugal é admitido na ONU*. Planeta DeAgostini.
- Patriarca, F. (1995). *A questão social no Salazarismo 1930-1947 Vol. I*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday.
- Proença, M. C. (2016). *História Concisa de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Quivy, R. & van Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. A., Almeida, A. C., Cunha, P. P., & Nolasco, C. C. (5 de junho de 2016). *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico - 2.º Ciclo*. Obtido de Direção Geral da Educação: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_metas_curriculares_2_ciclo.pdf
- Ribeiro, A. I., Nunes, J. A., & Cunha, P. P. (5 de junho de 2016). *Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal*. Obtido de Direção Geral da Educação: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/doc_de_apoio_mc_hgp_final.pdf

- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Luc Albarello et al. (Eds.) *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Santo, A. E. (2016). Citizens' attitudes towards descriptive representation: the case of women in Portugal. *European Journal of Women's Studies*, 43-59.
- Stake, R. & Easley, J. (1978). *Case studies in science education*. Urbana, IL: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, College of Education, University of Illinois.
- Stake, R. (1994). Case Studies. In NK Denzin & YS Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. (2005). *Multiple Case Study Analysis*. New York, London: The Guilford Press.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York, London: The Guilford Press.
- Tavares, S. D. (2015). *500 erros mais comuns da Língua Portuguesa*. Lisboa: A esfesra dos livros.
- Tomé, M. (2012). *Justiça e Cidadania Infantil em Portugal (1820-1978) e a Tutoria de Coimbra*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Tese de doutoramento policopiada.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso. *Revista da ESE*, 5, 171-202.
- Vaquinhas, Irene (2011). O quadro doméstico: «em família». A família, essa «pátria em miniatura», Em Vaquinhas, Irene (coord.), *História da Vida Privada em Portugal. A época contemporânea* (pp. 119-141), Lisboa: Círculo de Leitores.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Apêndices

Apêndice 1

A minha-mãe, que parece mesmo....



Apêndice 2

PROBLEMA

(As professoras recebem um mail do Vicente, filho de uma amiga delas, onde se pode ler a seguinte mensagem)

Caso: (Assunto:) Visita ao Jardim Zoológico

Problema: Olá Professoras Maria e Inês,

hoje fui dar um passeio com meus pais. De manhã, fomos visitar o Jardim Zoológico de Lisboa. Estivemos a ver vários animais, passámos pelas girafas, elefantes, macacos, catatuas, pavões e muitos outros.

De regresso a casa, os meus pais foram-me mostrar as grutas de Mira de Aire, perto de Fátima. A meio da visita comecei a reparar que não existiam plantas dentro da gruta. Como podem imaginar passei o resto da visita a ver se descobria alguma, mas nada, não encontrei nem uma. Só quando estávamos quase a chegar à saída da gruta, vi que existiam algumas plantas, mas curiosamente estavam todas voltadas para a saída. Parecia que estavam a indicar o caminho, mas não percebi o porquê, até porque lá existia uma placa a dizer "Saída". Por que será que elas estavam todas viradas para o mesmo lado?

Será que os vossos alunos do 5ºD da Escola José Pintor de Brito me conseguem ajudar a descobrir?

Beijinhos a todos e obrigada pela vossa ajuda,
Vicente.

Apêndice 3

OBJETIVOS GERAIS:

1. Conhecer a percepção dos jovens estudantes sobre os direitos das mulheres e das crianças desde a 1.ª República até aos dias de hoje.
2. Conhecer a percepção que os alunos têm sobre as vivências dos seus antepassados no que toca a direitos e liberdades e garantias e a evolução que tiveram até aos nossos dias.
3. Suscitar nos alunos uma reflexão sobre a relevância dessas mesmas mudanças e consciencializa-los da sua importância.

Questões:

1. Nas eleições de 1911, uma feminista (defensora dos direitos das mulheres) apresentou-se numa mesa de voto em Lisboa, como os homens. Chamava-se Carolina Beatriz Ângelo e era uma mulher alfabetizada e chefe de família (na imagem). Perante a atrapalhação dos membros da mesa, acabou por votar. Foi a primeira mulher a fazê-lo em Portugal. No entanto, a lei eleitoral de 1913 não permitiu a repetição deste feito, excluindo todas as mulheres do direito de voto.



Qual a tua opinião sobre o impacto que este acontecimento teve na sociedade portuguesa?

2. Antes da Constituição de 1976, como pensas que seriam os direitos, liberdades e garantias das crianças? E da mulher?



3. Consideras que houve uma progressão ou regressão dos direitos e deveres das crianças desde a 1.ª República até à chegada do Estado Novo?

4. Faz uma breve reflexão, baseada nas vivências das tuas avós, sobre o contexto social que se vivia na época. A tua avó estudou? Tinha uma profissão? Qual era o papel que desempenhava em casa?

5. Durante o Estado Novo, foi fundada a Mocidade Portuguesa, que funcionava em todas as escolas e integrava os jovens entre os 7 e os 14 anos. A ideia de obediência ao governo de Salazar e ao seu regime eram promovidas em atividades onde os alunos andavam fardados e marchavam como pequenos soldados.

Concordas com este tipo de atividade praticada na altura? Justifica.

6. Com a chegada da 1.^a República, os portugueses adquiriram vários direitos civis e políticos, restaurados e alargados com a chegada do 25 de Abril. Um desses direitos é o direito de voto, pelo qual a população escolhe os seus governantes. Contudo, o direito de voto não se aplicava da mesma forma a toda a gente: as mulheres, os analfabetos e os mais pobres não tinham direito a votar. Só mais tarde, com a Revolução dos Cravos, o voto se tornou um direito de todos os cidadãos com mais de 18 anos.



Consideras que a mulher se tornou “mais” cidadã após ter adquirido o direito de voto? Qual a importância do mesmo para a mulher?

7. Consideras que, atualmente, as mulheres e os homens têm as mesmas oportunidades e os mesmos direitos?
